



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**MODOS DE BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
O QUE DIZEM AS CRIANÇAS?**

**RAFAELY KAROLYNNE DO NASCIMENTO CAMPOS**

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)  
2017**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**MODOS DE BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
O QUE DIZEM AS CRIANÇAS?**

**RAFAELY KAROLYNNE DO NASCIMENTO CAMPOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Tacyana Karla Gomes Ramos

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)  
2017**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

C198m Campos, Rafaely Karolynne do Nascimento  
Modos de brincar na educação infantil : o que dizem as  
crianças? / Rafaely Karolynne do Nascimento Campos ; orientador  
Tacyana Karla Gomes Ramos. – São Cristóvão, 2017.  
167 f. : il.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal  
de Sergipe, 2017.

1. Educação de crianças. 2. Brincadeiras - Educação. 3.  
Infância. 4. Educação – História – Sergipe. I. Ramos, Tacyana  
Karla Gomes, orient. II. Título.

CDU 37.091.33-027.33:796(813.7)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E  
PESQUISAPROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO



RAFAELY KAROLYNNE NASCIMENTO CAMPOS

**“MODOS DE BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM  
AS CRIANÇAS?”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.

Aprovada em: 03.02. 2017

*Tacyana Karla Gomes Ramos*

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tacyana Karla Gomes Ramos (Orientadora)  
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

*Maria Inês Oliveira Araujo*

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Inês Oliveira Araujo  
Programa de Pós- Graduação em Educação/UFS

*Marcos Ribeiro de Melo*

Prof. Dr. Marcos Ribeiro de Melo  
Universidade Federal de Sergipe/UFS

*Milena Cristina Aragão Ribeiro de Souza*

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Milena Cristina Aragão Ribeiro de Souza  
Universidade Estácio de Sá/FASE

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)**  
2017

*Dedico este trabalho às crianças da pesquisa por me permitirem adentrar em seus universos brincantes, os quais me possibilitaram viver intensas, complexas e fascinantes experiências na creche.*

## AGRADECIMENTOS

Por trás deste trabalho há uma tropa de estrategistas, sonhadores e incentivadores. Sinto-me orgulhosa e agradecida. Orgulhosa pelo que consegui, sobretudo, como pessoa. Agradecida por um conjunto de amigos que me ajudaram a chegar até aqui. Foram muitos os que me motivaram, acreditaram em mim e me auxiliaram na concretização deste sonho.

Primeiramente, à Deus, o Dono de toda ciência e sabedoria. Agradeço por confiar a mim esta grande responsabilidade e por ter me possibilitado concluí-la da melhor maneira possível, não deixando-me duvidar de que este dia chegaria.

À Professora Dr<sup>a</sup> Tacyana Karla Gomes Ramos, minha orientadora, pelas mãos de quem conheci e me aventurei nos caminhos da Sociologia da Infância. Obrigada por lançar luz em meus passos, despertando esta pesquisa e por impulsionar-me a acreditar na possibilidade de sua realização. Obrigada por acreditar nesse trabalho e por acreditar em mim.

À minha família pelo incentivo que sempre deram a minha formação e crescimento pessoal, encorajando-me e apoiando-me em todos os momentos da minha vida.

À Aninha, minha amiga, irmã, meu anjo sem asas. Obrigada pelos momentos de partilha das reflexões, pela disponibilidade em me escutar. Foram tantas vezes que pacientemente parou para ouvir meus registros, ver os vídeos que lhe mostrava e pelos encantos a cada nova descoberta da pesquisa. Obrigada por escutar com carinho minhas angústias e desabafos durante a trajetória do mestrado e por me aconselhar com tanta sabedoria.

Ao meu amigo Gilvan Costa que de maneira rápida tornou-se amigo, guia e companheiro do meu percurso de pesquisadora. Obrigada por encorajar-me a enfrentar e desafiar os meus próprios limites nas horas em que mais precisei. Serei eternamente grata a você, principalmente pelas viagens acadêmicas que nunca serão esquecidas!

À amiga Mayra Cristina, obrigada pela amizade, pela mão sempre estendida e pelo incentivo desde a graduação, pelos primeiros passos e pela palavra incentivadora na inscrição do processo seletivo para o mestrado.

À Zelhinha, pelo carinho e dedicação com que participou comigo de mais esta conquista. Obrigada por estar sempre presente em minha vida!

Às amigas que conseguiram me resgatar da hibernação acadêmica: Vanuzia, Lívia, Kelly e Nai. Obrigada por tornarem essa caminhada mais leve e divertida. A vida é muito melhor com vocês!

Ao meu querido amigo Tiago pela produção gráfica deste trabalho.

Às crianças do Infantil IIIB da EMEI Fernando Guedes, razão desse estudo, sem as quais este não seria concretizado. Por me permitirem adentrar em seus mundos, pelo carinho e alegria em me receber e ter-me como amiga, mantendo viva a criança que há em mim. Espero ter sido capaz de traduzir seus cotidianos brincantes.

Agradeço também aos pais das crianças por terem autorizado a participação de seus filhos nessa investigação, uma atitude de confiança que em muito se deve à mediação da diretora Kátia Siene, que abriu as portas e me deu o apoio necessário para a realização deste estudo. Agradeço também a todas as educadoras por abrirem espaço para a minha presença nos seus ambientes de trabalho e aos demais funcionários da creche que com muito respeito me acolheram neste momento tão ímpar de minha formação.

À Secretaria de Educação do Município de Aracaju, pela autorização da pesquisa em uma de suas instituições.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, por compartilharem seus conhecimentos e experiências, especialmente à querida professora Dr<sup>a</sup> Marizete Lucini pelas leituras atentas e significativas contribuições, desde a disciplina de seminários até a qualificação.

Ao professor Dr. Marcos Ribeiro, por dispor-se a contribuir com essa pesquisa no exame de qualificação e na defesa. Agradeço pelo carinho especial e pela sensibilidade com que leu esse trabalho. Sua leitura do texto foi muito preciosa e significativa.

À professora Dr<sup>a</sup> Milena Aragão, por aceitar o convite de compartilhar seus conhecimentos no momento da defesa, apontando sugestões que enriqueceram e ajudaram a nortear o trabalho. E à professora Maria Inês pela disponibilidade e contribuições na ocasião da defesa.

Aos colegas da turma de mestrado, com os quais aprendi muito e vivi inesquecíveis momentos, em especial, às amigas Naiane Libório e Laíse Soares pelas sugestões, contribuições e gargalhadas tão valiosas nessa trajetória. Obrigada por dividirem comigo minhas angústias e ideias e pelos momentos que nunca serão esquecidos.

Ao Instituto Federal de Sergipe – Campus Itabaiana pelos acordos firmados numa tentativa de tornar a trajetória inicial do mestrado menos turbulenta e pela concessão dos 6

meses de afastamento para realização de parte desta pesquisa. E a todos os colegas de trabalho que me incentivaram para a realização do mestrado. Em especial, ao amigo Caíque Jordan, pela normalização da dissertação, segundo o que estabelece a ABNT, de forma cuidadosa e competente.

Destarte, agradeço a todas as pessoas que contribuíram e participaram da paixão que me impulsionou nesses últimos dois anos. Foram aulas e mais aulas, leituras (e quantas leituras), orientações, pesquisa de campo, noites mal dormidas, convites recusados... Enfim, foram dois anos de desconstruções e tantas outras construções.

Agradeço todos os gestos, saberes e fazeres que foram dedicados para que esse sonho se concretizasse. Gratidão, essa é a palavra que ecoa em meu coração!

“Cada criança em suas brincadeiras comporta-se como um poeta, enquanto cria seu mundo próprio ou, dizendo melhor, enquanto transpõe os elementos formadores de seu mundo para uma nova ordem, mais agradável e conveniente para ela”

Freud, *O poeta e a fantasia*

## RESUMO

A pesquisa possui cunho etnográfico e fundamentou-se nos aportes teóricos da Sociologia da Infância, tendo como núcleo central o conceito de infância como construção social e a criança como ator social, sujeito histórico-cultural. O objetivo principal do presente estudo foi compreender como as crianças vivenciam suas infâncias a partir das brincadeiras de livre escolha por elas criadas dentro da rotina de uma instituição municipal de Educação Infantil. Com base nesse objetivo central foram elencados os seguintes objetivos específicos: a) compreender de quê e como brincam as crianças na rotina instituída por suas educadoras; b) averiguar como as crianças organizam as brincadeiras e como se constituem os grupos de pares em ocasiões brincantes e c) analisar as relações sociais que as crianças constroem entre seus pares de idade enquanto brincam. Participaram do estudo 25 crianças, de ambos os sexos, com idades de três anos, integrantes de uma escola pública de Educação Infantil do Município de Aracaju/SE. Para a produção de dados foram utilizadas anotações em diário de campo, fotografias e gravações em vídeo durante os meses de fevereiro a junho de 2016. As análises revelaram que, nas rotinas de brincadeiras, as crianças lançam mão de uma multiplicidade de saberes prévios que fornecem as regras e os comportamentos adequados ao esquema da rotina, permitindo às crianças reconhecerem e organizarem uma brincadeira. Os resultados indicaram que existe uma ordem social que estrutura os grupos de pares com regras construídas pelas próprias crianças nas ocasiões de brincadeiras. Esta ordem social permitia o desenvolvimento da brincadeira conjunta, na qual as crianças criavam e negociavam suas ações. A ordem social foi reconhecida na maneira como os grupos se organizam para brincar, nas tentativas de acesso aos grupos e desenvolvimento de estratégias de entrada e resistência das crianças nos grupos, nas hierarquias estabelecidas entre os pares de idade, revelando a figura do líder e suas funções na brincadeira instituída, na autonomia da criança na resolução dos conflitos e desacordos, nas normas e valores, como a solidariedade e o valor da amizade nas brincadeiras criadas. As formações de grupos de brincadeiras foram regidas por estratégias que utilizaram a amizade como principal forma de acesso aos grupos brincantes. Sendo assim, os achados deste trabalho sinalizaram a agência das crianças em suas interações sociais, revelando sua capacidade de interagirem entre pares, confirmando a ideia de que elas são socialmente ativas e protagonistas do mundo social.

Palavras-chave: Brincadeiras, Crianças, Educação Infantil.

## ABSTRACT

The research is ethnographic and based on the theoretical contributions of the Sociology of Childhood, having as central nucleus the concept of childhood as social construction and the child as a social actor, historical-cultural subject. The main objective of the present study was to understand how children experience their childhoods from the games of free choice created by them within the routine of a municipal institution of Early Childhood Education. Based on this central objective, the following specific objectives were listed: a) understanding of what and how children play in the routine established by their educators; B) to investigate how children organize play and how peer groups are constituted at playful occasions, and c) to analyze the social relationships that children construct among their peers while playing. The study included 25 children, both boys and girls, aged three years, members of a public school of Early Childhood Education in the Municipality of Aracaju / SE. For the production of data, field diary annotations, photographs and video recordings were used during the months of February to June 2016. The analyzes revealed that, in play routines, children use a multiplicity of prior knowledge that they provide The rules and behaviors appropriate to the routine scheme, allowing children to recognize and organize a play. The results indicated that there is a social order that structures the groups of pairs with rules constructed by the children themselves in the occasions of games. This social order allowed the development of joint play, in which children created and negotiated their actions. The social order was recognized in the way the groups organize themselves to play, in the attempts of access to the groups and development of strategies of entrance and resistance of the children in the groups, in the hierarchies established between the pairs of age, revealing the figure of the leader and his Functions in the established play, the autonomy of the child in the resolution of conflicts and disagreements, norms and values, such as solidarity and the value of friendship in the games created. The formations of groups of games were governed by strategies that used the friendship as main way of access to the groups gathers. Thus, the findings of this work signaled the children's agency in their social interactions, revealing their capacity to interact among peers, confirming the idea that they are socially active and protagonists of the social world.

Keywords: Children's play, Children's education.

## **LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 01</b> - Turmas da EMEI Fernando Guedes .....	44
<b>Quadro 02</b> - Nome e idade das crianças .....	51
<b>Quadro 03</b> - Organização da rotina do Infantil IIIB .....	52
<b>Quadro 04</b> - Escala semanal de uso dos espaços para recreação do Infantil IIIB .....	53
<b>Quadro 05</b> - Categorias e subcategorias para a análise dos dados .....	57
<b>Quadro 06</b> - Participação das crianças nos episódios e parceiros de brincadeiras .....	99
<b>Quadro 07</b> - Formação de grupos de pares por Gênero .....	120

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01</b> - Vista panorâmica do Bairro América .....	42
<b>Figura 02</b> - EMEI Fernando Guedes Fontes .....	44
<b>Figura 03</b> - Área Central da EMEI Fernando Guedes .....	45
<b>Figura 04</b> - Subsolo da EMEI Fernando Guedes .....	46
<b>Figura 05</b> - Portão do Parquinho .....	46
<b>Figura 06</b> - Parquinho .....	46
<b>Figura 07</b> - Porta da Brinquedoteca .....	47
<b>Figura 08</b> - Brinquedoteca .....	47
<b>Figura 09</b> - Brinquedoteca .....	47
<b>Figura 10</b> - Brinquedoteca .....	47
<b>Figura 11</b> - Sala Multiuso .....	47
<b>Figura 12</b> - Sala Multiuso .....	47
<b>Figura 13</b> - Sala do Infantil IIIB .....	49
<b>Figura 14</b> - Sala do Infantil IIIB .....	49
<b>Figura 15</b> - Sala do Infantil IIIB .....	49
<b>Figura 16</b> - Sala do Infantil IIIB .....	50
<b>Figura 17</b> - Sala do Infantil IIIB .....	50
<b>Figura 18</b> - Banheiro do Infantil IIIB .....	50
<b>Figura 19</b> - Banheiro do Infantil IIIB .....	50
<b>Figura 20</b> - Crianças escrevendo no Diário de Campo .....	60
<b>Figura 21</b> - Registros das crianças no Diário de Campo .....	61
<b>Figura 22</b> - Fotografias registradas pelas crianças .....	68
<b>Figura 23</b> - Crianças fotografando a pesquisadora .....	69
<b>Figura 24</b> - Matheus e Denzel brincam de namoro entre bonecos .....	93
<b>Figura 25</b> - Janaína, Kethyle e Francielle brincam de namoro entre bonecos .....	94
<b>Figura 26</b> - Preparando alimentos .....	95
<b>Figura 27</b> - Preparando alimentos .....	95
<b>Figura 28</b> - Érica e Valter brincam de festa de aniversário .....	95
<b>Figura 29</b> - Janaína, Kethyle e Letícia brincam de maquiagem .....	96
<b>Figura 30</b> - Locais mais procurados para as brincadeiras na Sala Infantil IIIB .....	108

## LISTA DE EPISÓDIOS

<b>Episódio:</b> “HAHAHA, eu sou a bruxa! ”.....	74
<b>Episódio:</b> A Bruxa, o Bicho, o Fantasma e o Mosquito da Dengue .....	77
<b>Episódio:</b> “Mãos na cabeça, agora! ” .....	83
<b>Episódio:</b> “Me mate! ” .....	85
<b>Episódio:</b> Dois pais .....	88
<b>Episódio:</b> “Eu sou amigo de todo mundo! ” .....	89
<b>Episódio:</b> “Ele é do mal? ” .....	100
<b>Episódio:</b> A casinha .....	105
<b>Episódio:</b> Super <i>Pink</i> .....	109
<b>Episódio:</b> A Barraca de Pastéis .....	118
<b>Episódio:</b> “Me respeite, viu? ” .....	124
<b>Episódio:</b> Disputando o cordão .....	125
<b>Episódio:</b> “Saia! Você não é minha amiga! ” .....	128
<b>Episódio:</b> “Quer brincar comigo? ” .....	133
<b>Episódio:</b> Bagunçando a festa! .....	136

# SUMÁRIO

<b>1 DAS INQUIETAÇÕES AOS RASCUNHOS DE UMA INVESTIGAÇÃO COM CRIANÇAS .....</b>	<b>15</b>
<b>2 INTERFACES ENTRE AS CULTURAS DA INFÂNCIA E O BRINCAR .....</b>	<b>24</b>
2.1 A CONSTITUIÇÃO DAS CULTURAS DA INFÂNCIA .....	25
2.2 CULTURAS DA INFÂNCIA: O BRINCAR EM UMA DIMENSÃO SOCIAL E CULTURAL .....	31
<b>3 TRILHAS DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>36</b>
3.1 UMA PESQUISA COM CRIANÇAS PEQUENAS .....	38
3.2 IMPLICAÇÕES ETNOGRÁFICAS NA PESQUISA <i>COM</i> CRIANÇAS .....	39
3.3 SITUANDO O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO .....	40
3.3.1 O Bairro e a Escola .....	41
3.3.2 A Sala do Infantil IIIB .....	48
3.3.3 Os Sujeitos da Investigação e suas Famílias .....	50
3.3.4 A Rotina dos Sujeitos .....	52
3.4 INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS DE PRODUÇÃO DOS DADOS .....	55
3.5 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES SOCIAIS COM AS CRIANÇAS .....	57
3.6 O “ADULTO ATÍPICO” NA RELAÇÃO PESQUISADORA-CRIANÇAS: “VOCÊ NÃO É TIA, VOCÊ É UMA MULHER, NÉ?!” .....	62
3.7 “SEGUNDA VOCÊ VEM, NÉ? ” SAINDO DO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO .....	69
<b>4 DE QUÊ E COMO BRINCAM AS CRIANÇAS: MAPEANDO AS ROTINAS DE BRINCADEIRAS DO GRUPO DE PARES .....</b>	<b>71</b>
<b>5 COMO SE COMPÕEM OS GRUPOS DE BRINCADEIRAS: A ORDEM SOCIAL NAS RELAÇÕES ENTRE PARES .....</b>	<b>97</b>
5.1 BRINCADEIRAS ENTRE AMIGOS: RELAÇÕES DE AMIZADE NA FORMAÇÃO DOS GRUPOS DE BRINCADEIRAS .....	100
5.2 ESTRATÉGIAS DE PARTICIPAÇÃO NAS BRINCADEIRAS E FORMAS DE RESISTÊNCIA NOS GRUPOS DE PARES .....	105
5.3 RELAÇÕES DE GÊNERO E A FORMAÇÃO DE GRUPOS NAS INTERAÇÕES ENTRE OS PARES DE CRIANÇAS .....	117

<b>6 RELAÇÕES SOCIAIS NO CONTEXTO DA BRINCADEIRA: A ORDEM SOCIAL NAS RELAÇÕES ENTRE OS PARES .....</b>	<b>122</b>
6.1 RELAÇÕES DE LIDERANÇA ENTRE OS PARES .....	123
6.2 SITUAÇÕES DE CONFLITOS ENTRE AS CRIANÇAS .....	127
6.3 ATITUDES DE COOPERAÇÃO NAS RELAÇÕES ENTRE OS COMPANHEIROS DE BRINCADEIRAS .....	136
<b>7 PARA (NÃO) CONCLUIR .....</b>	<b>143</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>149</b>
<b>APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação em pesquisa .....</b>	<b>154</b>
<b>ANEXO A – Parecer Favorável do Comitê de Ética ao Desenvolvimento da Pesquisa.</b>	<b>157</b>



# 1

## DAS INQUIETAÇÕES AOS RASCUNHOS DE UMA INVESTIGAÇÃO COM CRIANÇAS



## DAS INQUIETAÇÕES AOS RASCUNHOS DE UMA INVESTIGAÇÃO COM CRIANÇAS

1

### O HOMEM DA ORELHA VERDE

*Um dia num campo de ovelhas  
Vi um homem de verdes orelhas  
Ele era bem velho, bastante idade tinha.  
Só sua orelha ficava verdinha  
Sentei-me então a seu lado  
A fim de ver melhor, com cuidado.  
Senhor, desculpe minha ousadia, mas na sua idade.  
de uma orelha tão verde, qual a utilidade?  
Ele me disse, já sou velho, mas veja que coisa linda.  
De um menininho tenho a orelha ainda  
É uma orelha-criança que me ajuda a compreender  
O que os grandes não querem mais entender  
Ouço a voz de pedras e passarinhos  
Nuvens passando, cascatas e riachinhos  
Das conversas de crianças, obscuras ao adulto.  
Compreendo sem dificuldade o sentido oculto  
Foi o que disse o homem de verdes orelhas  
Me disse no campo de ovelhas.*

*(Gianni Rodari)*

Compreender as crianças, suas infâncias, suas relações sociais com seus pares em diversos contextos da sociedade é um desafio que vem impulsionando estudos em diversas áreas e campos de investigação.

O texto “O homem da orelha verde” de Gianni Rodari nos desafia a ter uma orelha-criança para *compreender (...) das conversas de crianças, obscuras ao adulto*, conhecer seus mundos de vida, suas culturas. É preciso ter uma “orelha-criança”, se quisermos estudar a criança como ator social, sujeito histórico-cultural, que se relaciona e cria sentidos e significados para a sociedade. É preciso ter sensibilidade e, principalmente, desprendimento do olhar adultocêntrico, nos permitindo compreender o que nós adultos não conseguimos mais entender. Construir essa “orelha-criança” foi o desafio desse trabalho.

Meu interesse sobre a infância e aproximação com crianças pequenas emergiram de experiências vivenciadas ainda na graduação do curso de pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (2006 – 2009), quando tive a oportunidade de atuar como estagiária da Educação Infantil em uma instituição privada com crianças na faixa etária de três anos, nos anos de 2008 e 2009, além de atuar como Monitora da disciplina Fundamentos Metodológicos da Educação Infantil, vinculada ao Departamento de Educação/UFS, no ano de 2009.

Durante o período de estágio na educação infantil, me fascinava observar as crianças no horário do recreio. Na observação dessas atividades, acompanhei crianças organizando espaços, objetos e diversos papéis sendo desempenhados. Essa atividade interacional e criativa das crianças que ocorria durante as brincadeiras me intrigava e me fez buscar explicações acerca do universo brincante das crianças.

Neste percurso, foi apenas em 2013 como aluna especial do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Sergipe, imbuída das concepções dos estudos sociais da infância com uma perspectiva de etnografia educacional, que realizei uma observação com crianças de dois a três anos numa Escola de Educação Infantil da rede pública municipal de ensino da cidade de Aracaju/SE. A atividade tinha como objetivos analisar a entrada do pesquisador no campo de pesquisa, traçar comentários sobre a aceitação do pesquisador pelas crianças e pontuar o estabelecimento do status de participante do pesquisador nas formas de atuação do grupo social em contexto.

Os caminhos percorridos durante esta observação possibilitaram-me a reflexão acerca das relações sociais estabelecidas pelas crianças com seus pares e aguçaram ainda mais minhas indagações acerca das atividades de brincadeiras das crianças. De que as crianças brincam? Como elas se organizam para brincar? Como elas se relacionam com seus pares nessas atividades de brincadeiras? Essas questões motivaram a presente investigação.

Recorri a literatura sobre o tema para encontrar respostas mais elaboradas sobre minhas indagações. Do espontaneísmo ao tecnicismo, fala-se em brincadeiras (WAJSKOP, 2012). As pesquisas sobre o brincar aumentaram nos últimos anos. A temática do brincar tem sido retratada como um tema complexo e um objeto de estudo interdisciplinar na produção acadêmica brasileira. Diante desse contexto, na busca por trabalhos que pudessem subsidiar minha investigação, dentre várias áreas do conhecimento, encontrei pesquisas nas áreas da educação, da saúde (enfermagem e fonoaudiologia), da sociologia, da psicologia e da educação física.

Na maioria dos trabalhos encontrados, o tema de brincadeiras aparecia vinculado estreitamente ao desenvolvimento infantil, reforçando a ideia de criança como um ser imaturo, incompleto, em pleno desenvolvimento e fortalecendo a concepção de infância como um período de crescimento. Estes trabalhos, porém, não me ajudaram a entender a brincadeira das crianças, visto que minhas observações revelavam outra perspectiva.

Nesse percurso, por meio do levantamento de trabalhos<sup>1</sup>, detive-me às pesquisas na área da Educação, mais especificamente da Educação Infantil. Meu principal critério para a seleção de trabalhos foi o de eleger pesquisas que tratavam diretamente com crianças de 0 a 6 anos e em contextos educativos.

Dentro dos enquadres estabelecidos para busca, algumas pesquisas que focalizavam o brincar na educação infantil foram encontradas, a saber: pesquisas que buscavam compreender as concepções de crianças e professores sobre o brincar (MARTINS, 2009; SANTOS, 2015; LIMA DA SILVA, 2014); pesquisas que apresentaram como foco de investigação as próprias crianças (FRANCISCO, 2005, BORBA, 2005; ARAÚJO, 2008; MONGUILHOTT, 2008; RIVERO, 2015).

Dentre as pesquisas já realizadas, quatro apresentaram semelhança com o presente estudo. Francisco (2005) investigou os modos como as crianças vivem suas infâncias no tempo e espaço do parque em uma instituição de educação infantil, buscando compreender os sentidos e significados atribuídos pelas crianças e pelos adultos a esse espaço onde acontecem as “brincadeiras livres”. A mesma, todavia, restringiu a coleta de dados aos momentos do parque. Noutra pesquisa, Campos (2013), buscou compreender com as crianças de 3 a 5 anos vivenciam e produzem suas culturas nas relações entre seus pares no espaço-tempo do recreio, nas atividades coletivas livres e dirigidas, e nas festividades realizadas no pátio de uma instituição de Educação Infantil. Porém, a pesquisa procurou abordar todo o período de permanência da criança na escola, diferentemente desta, a qual buscou focalizar apenas o contexto das brincadeiras livres das crianças.

Pereira (2011), ao analisar os processos de organização de um grupo de crianças bem pequenas, com idades entre um ano e meio e dois anos e meios, de uma escola municipal, procurou compreender a complexidade de suas dinâmicas interativas e identificar de que

---

<sup>1</sup> A fim de instrumentalizar este trabalho, busquei pesquisas com foco nas brincadeiras realizadas entre os anos de 2005 a 2015, através da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD e do banco de dados de dissertações e teses da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os descritores utilizados para a consulta foram: brincar e Educação Infantil; brincadeiras e educação infantil, brincar e culturas infantis.

forma elas criam uma organização e produzem uma cultura infantil. Tal pesquisa contemplou as brincadeiras infantis, uma vez que o brincar tem sido considerado como a forma privilegiada de participação das crianças na cultura. Entretanto, o foco da investigação não era a atividade de brincadeira e sim, as dinâmicas interativas.

Das pesquisas encontradas, a que mais se assemelha com o presente estudo é a de Borba (2005), que procurou compreender como as crianças de 4 a 6 anos constituem suas culturas da infância a partir das atividades de brincadeiras concebidas como formas de ação social sobre o mundo pelas quais se identificam como um grupo de pares. As análises de Borba revelaram que, os modos de formação e de organização dos grupos, as relações de amizade, as estratégias de participação nas brincadeiras, a negociação de conflitos, a construção de ações conjuntas coordenadas são elementos estruturantes das culturas da infância, representadas por um conjunto de conhecimentos partilhados que lhes permite brincar e fazer coisas juntas, bem como por uma ordem social por elas construída e instituída que rege suas relações de pares.

Através do levantamento de trabalhos realizados, verifiquei poucos estudos acerca da brincadeira enquanto “espaço privilegiado de interação infantil e de constituição do sujeito-criança como sujeito humano, produto e produtor de história e cultura” (WAJSKOP, 2012, p. 34). Esta lacuna me motivou a estudá-la. Outro fator importante é que grande parte das produções tem privilegiado as crianças de 4 a 6 anos como protagonistas. As pesquisas com crianças de 0 a 3 anos também tem aumentado nos últimos anos, porém em menor quantidade.

Ao mesmo tempo, despertou a minha atenção a constatação de número incipiente de pesquisas do campo da Sociologia da Infância realizadas na região Nordeste, uma vez que as produções se centram, em sua grande maioria na região sul e sudeste do Brasil, principalmente nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo e Rio de Janeiro. Vale ressaltar que estes trabalhos desenvolvidos propõem diversos recortes no estudo sobre as crianças, suas infâncias e suas culturas, entretanto, abordam problemáticas locais, o que implica que a maioria das produções brasileiras sobre a infância centram-se sobre as crianças das regiões sul e sudeste, destacando que uma grande parte da população infantil não está sendo estudada ou as pesquisas brasileiras que contemplam as outras regiões do país não estão sendo amplamente divulgadas (SANTOS, 2010).

Nesse sentido, o objetivo central desse trabalho foi compreender como um grupo de

crianças de três anos vivenciam suas infâncias a partir das atividades de brincadeiras livres<sup>2</sup> dentro da rotina escolar em um contexto específico de uma Escola de Educação Infantil do município de Aracaju/SE. Com base nesse objetivo, os objetivos específicos da pesquisa foram: a) compreender de quê e como brincam as crianças na rotina instituída por suas educadoras; b) averiguar como as crianças organizam as brincadeiras e como se constituem os grupos de pares em ocasiões brincantes e c) analisar as relações sociais que as crianças constroem entre seus pares de idade enquanto brincam.

Para adentrar em campo propus como problemática investigativa: Como as crianças vivenciam e produzem suas culturas a partir das atividades de brincadeiras livres na Educação Infantil? A partir desta problemática tracei alguns questionamentos centrais:

1. De quê e como brincam as crianças?
2. Como as crianças organizam as brincadeiras e como se organizam e se compõem os grupos de brincadeiras?
3. Que relações sociais são estabelecidas pelas crianças no brincar?

A partir dos objetivos e das questões norteadoras apontadas, lancei mão dos aportes teóricos da Sociologia da Infância para sustentar este estudo, pois este campo teórico rompeu muitos paradigmas com relação à forma de ver e compreender a criança e as infâncias. Dentre os pesquisadores deste campo, destaco Corsaro (2009, 2011) com suas contribuições fundamentais sobre as culturas infantis, Sarmento (2003, 2005, 2009), Ferreira (2002), Belloni (2009), Graue e Walsh (2003), Corsino (2009) e Brougère (2010), autor que tem contribuído significativamente para o campo sociologia da infância através da realização de pesquisas com crianças, no estudo do jogo/brincadeira, focalizando o brinquedo e a cultura lúdica infantil numa perspectiva sociológica. Além de apoiar-me no campo teórico da Sociologia da Infância, os estudos de Borba (2005, 2009), de Wajskop (2012) e de Kishimoto (2008) acerca do brincar infantil foram referências fundamentais para a construção do enquadre interpretativo das observações realizadas.

Para a geração de dados, focalizei o meu olhar para as práticas sociais e culturais das crianças nos processos de brincar e utilizei os procedimentos metodológicos da abordagem etnográfica e seus instrumentos, indicada pelos autores do campo como a mais apropriada, por propiciar às crianças maior participação na produção dos dados e por possibilitar apreender com mais profundidade os modos como os sujeitos interagem uns com os outros. Por meio da

---

<sup>2</sup> As brincadeiras livres aqui são entendidas como as práticas lúdicas criadas e organizadas pelo grupo de pares de idade, ou seja, as brincadeiras não dirigidas pelas educadoras, consideradas de livre escolha pela criança.

observação participante acompanhei as atividades de brincadeiras de um grupo de 25 crianças com idade de três anos em uma escola pública de educação infantil, durante os meses de fevereiro a junho de 2016. As crianças foram observadas durante situações rotineiras nos espaços da sala de aula, no parquinho, na brinquedoteca e na sala multiuso da instituição. Como forma de registro utilizei anotações em diário de campo, fotografias e gravações em vídeo.

Minhas observações e análises buscam levar a reflexão sobre o brincar, aprofundando conhecimentos acerca das crianças e de suas culturas, ampliando o quadro de pesquisas com crianças e contribuindo para o alargamento do campo de pesquisas da Sociologia da infância, com foco na atividade de brincadeiras de crianças pequenas.

Acredito que este trabalho poderá contribuir para o processo de formação de professores que atuam na educação infantil, colaborando para a reflexão do brincar, como um espaço de participação social e de fundamental importância nas culturas infantis. Além disso, sinalizará a agência das crianças em seus processos de socialização, revelando suas potencialidades, indicando, dessa forma, a necessidade de (re)pensar possibilidades de participação das crianças nas práticas educativas.

Sendo assim, os estudos embasados na sociologia da infância podem trazer uma ampla compreensão acerca da criança, das infâncias e suas culturas, contribuindo para o campo educacional com a construção de conhecimentos que sustentem as práticas pedagógicas. Em um mundo adultocêntrico, onde sabemos muito pouco sobre as crianças e “muito do que dizemos saber sobre as crianças são argumentos construídos pelos adultos” (DELGADO; MÜLLER, 2008, p. 142), torna-se emergente conhecer as crianças e suas culturas em uma perspectiva em que elas sejam tomadas como informantes e participantes da pesquisa.

Partindo de uma perspectiva de uma pesquisa que reconhece as crianças como atores sociais que devem ser tomadas como informantes, participantes e coproductoras do trabalho de investigação, esta pesquisa *com* crianças busca esse reconhecimento e visa alcançar a compreensão mais aproximada das experiências das crianças.

[...] adotar uma concepção de pesquisa com crianças em que elas são vistas como atores sociais implicados nas mudanças e sendo mudados nos mundos sociais e culturais em que vivem, e como protagonistas e repórteres competentes das suas próprias experiências e entendimentos – elas são, portanto, as melhores informantes de seu aqui e agora (FERREIRA, 2008, p. 149).

Para além das motivações pessoais já expostas aqui, ressalto que a opção por um estudo empírico com crianças é decorrente, também, de preocupações sociais e políticas. De

acordo com Sarmento (2007, p.38) “as crianças são o grupo geracional mais afectado pela pobreza, pelas desigualdades sociais e pela carência de políticas públicas”. O autor aponta que há uma invisibilidade da infância, compreendida como o ocultamento da realidade dos mundos sociais e culturais da criança.

Jens Qvortrup (2007) sinaliza ainda que a maneira protetora como as crianças vêm sendo tratadas na contemporaneidade associada à omissão da criança como um sujeito de direitos reforça a invisibilidade da infância frente aos debates relativos à economia e à política.

Nessa perspectiva, a sociedade concebe a criança enquanto inapta à vida social, negando o direito de participação efetiva na sociedade. Conforme Sarmento (2007) com a invisibilidade deixa-se de considerar a criança enquanto cidadã e ator social dotados de autonomia e competência, negando-lhes o direito de participação política, não apenas o direito ao voto, mas de participação plena na construção e avaliação de políticas públicas.

Nesse sentido, reitero a importância de ouvir as crianças como uma das possibilidades de compreender o mundo infantil “porque o seu ponto de vista traz elementos que fortalecem pessoas e entidades preocupadas com os interesses das crianças e que desenvolvem ações para construir melhores condições para que a criança viva a sua infância” (CRUZ, 2008, p. 14), favorecendo a construção de espaços educativos mais democráticos que possibilitem oportunidades também mais democráticas para os grupos com menos poderes na sociedade.

Assim, para a organização da escrita o estudo foi dividido em sete seções e estruturado da seguinte forma: a primeira seção apresenta a introdução, cinco seções trazendo o contexto e os achados da investigação e a última, as considerações finais.

Na segunda seção exponho os eixos teóricos do trabalho, apresentando as principais contribuições da Sociologia da Infância na maneira de ver a criança e as infâncias. A partir desse ponto passo a analisar as culturas infantis e suas relações com o brincar.

Na terceira seção procuro trazer a abordagem metodológica e as configurações do estudo. Na primeira parte desta seção abordo as discussões acerca da participação de crianças nas pesquisas. Em seguida, apresento as implicações metodológicas adotadas nesse trabalho, os instrumentos metodológicos utilizados na investigação, como a observação participante, os registros fotográficos e a gravação em vídeo. Após apresentar os instrumentos de pesquisa, relato o contexto em que foi realizada a investigação e os sujeitos protagonistas. Em seguida, expresso minhas primeiras aproximações sociais com as crianças, buscando dar visibilidade à relação pesquisadora-crianças e por fim, relato como se deu a saída do campo.

Na quarta seção, na interpretação dos dados, centro-me em mapear as brincadeiras partilhadas pelo grupo de crianças, abordando as diferentes rotinas de brincadeiras e as maneiras como elas organizam suas atividades lúdicas.

Na quinta seção, com base nos dados da pesquisa, procuro retratar como se compõem os grupos brincantes, focalizando, desse modo, alguns aspectos que sobressaíram na análise da formação dos grupos, tais como as relações de amizade, as estratégias de participação nas brincadeiras e formas de resistência nos grupos de pares e as relações de gênero nas interações entre as crianças investigadas.

Na sexta seção busco evidenciar as relações sociais que emergiram da dinâmica social partilhada pelo grupo de pares no contexto da brincadeira, revelando, desse modo, as dinâmicas interacionais das crianças.

E por fim, nas considerações finais, sinalizo alguns achados da investigação e aponto pontos a serem aprofundados, a partir das lacunas deixadas no decurso deste trabalho e que possibilitam a geração de novas pesquisas com crianças.



2

## INTERFACES ENTRE AS CULTURAS DA INFÂNCIA E O BRINCAR



O presente trabalho apoia-se no campo da Sociologia da infância que conduz a um redirecionamento do olhar sociológico e antropológico para a infância, introduzindo a concepção de criança como ser social pleno, dotado de capacidade de ação e a infância como um grupo social culturalmente ativo. Dentro desse contexto, procuro apresentar neste capítulo o caminho teórico que ancorou as análises decorrentes das observações e descrições sobre as brincadeiras das crianças do Infantil IIIB.

Primeiramente, abordo a noção de culturas da infância construída no campo dos estudos sociais da infância, apontando os principais aspectos que contribuem para sua definição e os elementos que a caracterizam. Em seguida, situo as aproximações teóricas relativas à brincadeira em uma perspectiva social e cultural e focalizo as relações entre o brincar e as culturas da infância.

## 2.1 A CONSTITUIÇÃO DAS CULTURAS DA INFÂNCIA

Durante muito tempo a criança foi reduzida por visões tradicionais que as via como mero ser biológico, imaturo, incompleto, um ser em formação. Assim, a infância era vista como um período de crescimento e a criança como um sujeito pré-social em processo de desenvolvimento e introduzido progressivamente na sociedade pelas instâncias de socialização (a escola, a família).

A consciência social da existência da infância é apontada por Philippe Ariès (1981) por meio de uma historiografia, na qual o autor ressalta o sentimento de infância construído no imaginário coletivo durante o século XVII. Para a teoria de Ariès, a ideia de infância estava relacionada a uma atenção à natureza particular da criança (CORSARO, 2011, p.76). Assim, para o autor os primeiros interesses pela infância geraram um *sentimento de*

*paparicação* no século XVI, quando a criança passou a ser percebida por sua ingenuidade e graça, tornando-se fonte de diversão para adultos.

Em oposição à ideia da paparicação, surge o *sentimento de moralização* idealizado pelos moralistas e educadores, cujo interesse residia na preocupação moral das crianças. Os moralistas e educadores viam a infância como um período da imaturidade, de treinamento e que as crianças deviam ser disciplinadas a fim de se tornarem adultos racionais. Segundo Corsaro (2011) os registros sobre moralização e educação se constituíram como base para o desenvolvimento da psicologia da criança, a qual teve grande influência sobre as concepções de infância na contemporaneidade. De acordo com Ariès, as ideias iluministas trouxeram uma preocupação com a infância de modo sistematizado.

A visão predominante da criança como inocente, ignorante, dependente e incompetente fortalecia a ideia de que ela necessitava de proteção e disciplina. Assim, “essas representações fundamentaram intervenções e práticas caracterizadas por esforços de institucionalização da escola e da família como espaços adequados para crianças, generalizando-se e consolidando-se a ideia “moderna” de que lugar da criança é na escola” (BELLONI, 2009, p. 115). Com base nessa visão, a criança passa a ser concebida com um ser passível de socialização, um objeto de um processo de inculcação de valores e normas úteis para o futuro.

Os fundamentos que apontam para o surgimento da sociologia da infância<sup>3</sup> como campo de estudos surgem em oposição à essa concepção de criança como um ser em maturação. Nesse sentido, a sociologia da infância propõe-se a retomar as crianças das perspectivas psicológicas, centradas na noção de desenvolvimento, que a reduzem a um estado de imaturidade e incompletude e que concebem as crianças como seres que se desenvolvem independentemente da sua construção histórico-social (SARMENTO, 2005).

É interessante destacar que mesmo não concordando com a concepção de infância como uma fase de preparação para o futuro proposta pela Psicologia tradicional, Belloni (2009) salienta sua contribuição na construção biológica e psíquica da infância, visto que a noção de “desenvolvimento” foi crucial para o progresso científico dos estudos da criança nas ciências humanas<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Constituição do campo da sociologia da infância (JAMES e PROUT, 1990; SIROTA, 2006; QUNTEIRO, 2005; PINTO e SARMENTO, 1997, dentre outros).

<sup>4</sup> Vale ressaltar que vem sendo dado um novo olhar à criança por parte da psicologia do desenvolvimento (mais a psicologia da criança conforme Rossetti-Ferreira e Oliveira, 2009) afastando-se de concepções simplificadoras a respeito do processo de aprendizagem e da própria criança, não a classificando com um ser incompleto e

De acordo com a autora a contribuição da psicologia do desenvolvimento foi fundamental na construção de uma “sociologia histórica” da infância pois possibilitou, a partir da compreensão da maturação biológica e mental da criança, conhecer sua relação com o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo, tornando-se relevante para a compreensão do processo de socialização, permitindo “romper com a perspectiva determinista e unilateral de Durkheim e colocar em evidência a centralidade da criança como sujeito de seus múltiplos processos de socialização” (BELLONI, 2009, p. 122).

Desse modo, a Sociologia da Infância rompeu muitos paradigmas em relação à maneira de perceber a criança. Este campo propõe o importante desafio teórico-metodológico de considerar as crianças como atores sociais que produzem cultura a partir da relação com o outro. Ao conceber a criança como um ator social e, consequentemente, como produtora de cultura, a criança deixou de ser vista enquanto sujeito isolado e começa a ser vista enquanto sujeito social, que aprende nas relações entre seus pares (CORSARO, 2009).

[...] uma sociologia que vem propondo uma virada paradigmática, ou seja, revelar a criança na sua positividade, como um ser ativo, situado no tempo e no espaço, nem cópia nem o oposto do adulto, mas sujeito participante, ator e também autor na relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo que o rodeia (OLIVEIRA e TEBET, 2010, p.49).

Sarmento (2005) aponta que os estudos sociais da infância fazem uma distinção e um enquadramento conceitual ao ator social criança e à categorial estrutural e geracional da infância. Em primeiro lugar, compreender a criança como ator social significa reconhecê-la como um sujeito ativo socialmente, situado no tempo e no espaço, sujeito participante e protagonista de suas ações.

Em segundo lugar, entender a infância - período socialmente construído - enquanto categorial social é compreendê-la como parte da sociedade. Para os estudos sociais da infância, as crianças não estão dissociadas da cultura dos adultos, mas são membros da sociedade em que vivem suas infâncias. Corsaro (2011) contribui nesse sentido afirmando que para as crianças, a infância é um período transitório, mas para a sociedade, a infância é uma forma estrutural permanente, ou seja, para a sociedade a infância nunca desaparece, mesmo que suas concepções mudem continuamente.

Nesse ponto é importante fazer referência às reflexões do autor, quando sinaliza ser

---

imaturo, mas tentando compreendê-la enquanto um ser humano integral em sua fase de vida. Dentro dessa perspectiva, a psicologia vem ressignificando o conceito de desenvolvimento, entendido como um processo que ocorre ao longo da vida e em um ambiente sociocultural (FERREIRA; OLIVEIRA, 2009).

pouco provável para a sociedade reconhecer a infância como uma forma estrutural porque inclinamo-nos a pensar nela como um período em que as crianças são desenvolvidas para o futuro. Entretanto, Corsaro afirma que “as crianças já são uma parte da sociedade desde seu nascimento, assim como a infância é parte integrante da sociedade” (CORSARO, 2011, p.16).

Desse modo, a Sociologia da Infância comprehende a infância como uma categoria que é construída social e culturalmente em contextos específicos, e entende a criança como atores sociais que integram essa categorial.

Essa maneira de compreender a criança e a infância vem problematizando novas questões para o entendimento tradicional da concepção de criança como um objeto de um processo de inculcação de valores e normas úteis para o futuro, ou seja, um ser passível de socialização por meio das instituições sociais, e a infância como um período sociável, um período de crescimento. Assim, os conceitos contemporâneos de socialização revelam um esforço epistemológico na superação da ideia de criança como passiva nos processos de socialização (SIROTA, 2006; MONTANDON, 2006; JAMES & PROUT, 1997; BELLONI, 2009).

Nesse sentido, em substituição ao conceito tradicional de socialização, Corsaro propõe o conceito de reprodução interpretativa. Corsaro (2011, p. 31, 32, *grifos do autor*) justifica o uso dos termos. Assim, o processo é *interpretativo* pois “as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam e se apropriam criticamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações”. A noção de *reprodução* “inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas *contribuemativamente* para a produção e mudanças culturais”

O foco da reprodução interpretativa formulada por Corsaro (2011) está no lugar e na participação das crianças na produção e reprodução da cultura, diferentemente dos conceitos de socialização que focavam na internalização de conhecimentos pelas crianças. Nessa perspectiva, o autor comprehende a socialização como um processo de apropriação, reinvenção e reprodução. Essa interpretação alinha-se à ideia de que as crianças não recebem uma cultura já estabelecida, mas que elas operam transformações nessa cultura, apropriando-se criativamente das informações do mundo adulto para produzir culturas de pares.

De acordo com Corsaro (2005, *apud* BELLONI, 2009, p.74) “essa reinterpretação dos conteúdos culturais constitui o núcleo central do processo de desenvolvimento da criança, concebido como a construção de uma cultura específica”, a construção de uma cultura infantil.

É interessante destacar nesse ponto, o conceito de cultura que a Sociologia tem se apropriado. Conforme Cohn (2005), ao invés de conceber a cultura como algo empiricamente observável e delimitado, os antropólogos privam-se de falar em costumes, valores ou crenças para compreendê-la como “[...] um sistema simbólico acionado pelos atores sociais a cada momento para dar sentido a suas experiências [...]”, portanto “[...] é aquilo que faz com que as pessoas vivam em sociedade compartilhando sentidos” (p. 19).

Na compreensão da autora tomar a cultura a partir desse entendimento possibilita conceber de uma melhor forma seu funcionamento e sua mudança, “porque a cultura não está nos artefatos nem nas frases, mas na simbologia e nas relações sociais que as conformam e lhes dão sentido” (COHN, 2005, p. 20).

Nessa perspectiva, Cohn (2005) ressalta que a *cultura infantil* não pode ser concebida no singular, mas no plural, culturas infantis, já que existem particularidades sociais e culturais das crianças. Dessa forma, falar em *culturas infantis* é mais adequado, visto que existem múltiplas possibilidades de ser criança.

Assim, entende-se por culturas da infância as culturas próprias das crianças, “são as atividades sociais, rotinas, valores e ideias que as crianças desenvolvem e partilham na interação com seus pares (CORSARO, 2009). Nesse sentido, Corsaro aborda as culturas infantis como estruturantes do cotidiano das crianças, revelando-se nos modos de sentir, agir, pensar e interagir com mundo.

Nessa linha de ideias, a contribuição de Sarmento para essa compreensão é fundamental, em que ele entende as culturas da infância como “a capacidade das crianças em construirão de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação” (p.3- 4).

Sarmento (2003) aponta as culturas da infância como o elemento distintivo da categorial geracional. Assim, as crianças pertencem a um grupo específico dentro da estrutura social e nesse grupo produzem uma cultura própria dentro de sua categoria geracional, que o distingue do grupo dos adultos através de suas ações, normas, valores, modos de ser, sentir, agir e interagir com o mundo.

Por meio de múltiplas negociações com seus pares, as crianças produzem uma ‘cultura infantil’ que é constituída a partir do movimento de produção e reprodução de cultura (OLIVEIRA; TEBET, 2010). Essas culturas não são uma reprodução social, mas um processo inovador e criativo da participação da criança na sociedade. Tampouco, essas culturas são

independentes do mundo infantil. Oliveira e Tebet, citando Sarmento e Pinto, contribuem nesse sentido afirmando que:

Essas culturas não são o produto exclusivo do mundo simbólico da infância, pois, de acordo com Pinto & Sarmento (1997), não se trata de um universo fechado e autônomo. Essas culturas são permeáveis por toda a influência dos modos de vida dos adultos, dos processos de institucionalização, da influência da mídia, do consumo cultural para as crianças com seus brinquedos eletrônicos como *videogame* e também a utilização de computadores e da Internet (p. 40, grifo das autoras).

Sarmento e Pinto (1997) alertam para que no estudo das culturas da infância não se ignore os processos de colonização exercidos pelos adultos. Da mesma forma, a contribuição de Sarmento (*apud* OLIVEIRA; TEBET, 2010, p. 41) para essa compreensão é fundamental, em que ele afirma que culturas da infância são influenciadas por vários planos, a saber: o ambiente familiar, a cultura local (disseminada pelas tradições, instituições locais e relações de vizinhança), a cultura nacional (difundida por instituições sociais), a cultura escolar e a cultura global (transmitida pela mídia e a indústria cultural). As culturas da infância são o produto desses planos que se implicam nas relações sociais estabelecidas pela criança nas interações com seus pares e com os adultos (OLIVEIRA; TEBET, 2010, p. 41).

Borba (2005) salienta que as crianças estão inseridas em um mundo adulto estruturado por relações materiais, sociais, emocionais e cognitivas que sistematizam suas ações e suas relações com o mundo. Sendo assim, elas “constroem processos de subjetivação no quadro da construção simbólica de seus modos de vida, estabelecendo com os adultos interações que as levam a reproduzir as culturas societais e recriá-las nas interações de pares” (SARMENTO, 2008, p.180)

É na busca por compreender o mundo dos adultos, que as crianças vêm a produzir seus próprios mundos, constituindo suas identidades como crianças e como membros de um grupo social, produzindo suas culturas de pares (CORSARO, 2011). Nesse contexto, na compreensão do autor, emergem as culturas infantis, não como um produto pré-existentes as crianças, funcionando como algo que elas utilizam para guiar seus modos de ser, mas se constituem como um processo produzido e partilhado através da experiência social.

Nesse sentido, Sarmento (2002) afirma que:

As culturas da infância, sendo socialmente produzidas, constituem-se historicamente e são alteradas pelo processo histórico de recomposição das condições sociais em que vivem as crianças e que regem as possibilidades das interações das crianças, entre si e com os outros membros da sociedade. As culturas da infância transportam as

marcas do tempo, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade (p.4).

Dessa forma, as crianças são atores sociais, sujeitos ativos na sociedade, que não apenas reproduzem a cultura adulta, mas com suas potencialidades “formulam interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, e o fazem de modo distinto para lidar com tudo que as rodeia” (SARMENTO, 2005, p. 373).

## 2.2 CULTURAS DA INFÂNCIA: O BRINCAR EM UMA DIMENSÃO SOCIAL E CULTURAL

Do espontaneísmo ao tecnicismo, fala-se em brincadeiras (WAJSKOP, 2012). A temática do brincar tem sido retratada como um tema complexo e um objeto de estudo interdisciplinar na produção acadêmica brasileira. Consciente sobre essa complexidade e diversidade da produção teórica acerca do brincar, este trabalho, assume a perspectiva da brincadeira/jogo<sup>5</sup> como uma atividade significativa na constituição subjetiva, social e cultural da criança.

Segundo Kishimoto (2011), é no Romantismo que a brincadeira surge como uma atividade típica e espontânea da criança. Nesse período surge uma nova forma de perceber o jogo que está estreitamente relacionada a nova concepção de criança: “dotada de valor positivo, de uma natureza boa, que se expressa espontaneamente por meio do jogo” (p.33). Desse modo, constrói-se no imaginário coletivo um novo lugar para a criança e sua brincadeira, considerada como conduta espontânea e instrumento de educação da pequena infância<sup>6</sup> (KISHIMOTO, 2011).

A compreensão da brincadeira como parte da infância é consequência dessa concepção social do brincar como uma atividade inata, interna do indivíduo. Entretanto, a brincadeira é uma atividade dotada de significação social, supõe contexto social e cultural, necessitando de aprendizagem (BROUGÈRE, 2015).

Brougère (2015) ressalta que a brincadeira é resultado de uma construção social. Nesse sentido, a brincadeira pressupõe uma aprendizagem social e essa aprendizagem inicia-se com o outro. É algo que se aprende e se estrutura desde muito cedo. Para exemplificar, o

---

<sup>5</sup> Nesse trabalho, adotaremos a brincadeira e o jogo como sinônimos.

<sup>6</sup> Configurações Históricas do jogo – O jogo e a educação infantil, Kishimoto (2011).

autor faz referência às brincadeiras entre o bebê e sua mãe. Nas brincadeiras de esconder entre mãe e filho, o bebê aprende que o desaparecimento da mãe não é real, pois a mesma aparece depois. O autor ressalta que quando a criança, em seguida, se esconde, ela aprendeu a brincar.

Desse modo, durante a brincadeira a criança aprende a brincar. Ela aprende a compreender, dominar e depois produzir uma situação específica. É brincando que a criança domina seu universo simbólico (BROUGÈRE, 2010).

Brougère (2010) identifica características<sup>7</sup> básicas da brincadeira. A primeira delas, se refere ao faz de conta. Assim, o brincar se produz como uma atividade distinta da vida cotidiana. Por exemplo, nas brincadeiras de lutas as crianças comportam-se como se estivessem lutando de verdade, mas não é luta.

A segunda característica é a decisão de brincar ou parar de brincar a critério daquele que brinca. Para que a brincadeira aconteça, existe uma decisão por parte daqueles que brincam. Assim, a construção do universo simbólico é produto da decisão do(s) sujeito(s) de ressignificar a realidade. Brougère (1995) afirma que sem livre escolha, não existe brincadeira. Portanto, “na introdução e no desenvolvimento da brincadeira, existe uma escolha e decisões contínuas da criança. Nada mantém o acordo a não ser o desejo de todos os parceiros. Na falta desse acordo, que pode ser longamente negociado, o jogo se desmancha” (p.103).

Na compreensão do autor, essas duas características são o núcleo central da brincadeira, cuja configuração é dada por mais três características do brincar.

A terceira característica é a constituição de regras. Para se começar a brincar é preciso compreender as regras próprias que organizam as ações dos que brincam. As regras configuram-se como a base sobre a qual as crianças criam, negociam e coordenam suas ações. Na compreensão do autor, as regras não são pré-existentes à brincadeira, mas são produzidas no desenrolar das práticas lúdicas. Tais regras são válidas a medida que os participantes as aceitem, podendo ser transformadas por um acordo entre os que brincam.

Outra característica é a ausência de consequências e de compromisso com os resultados, o que importa é o modo como se brinca. A brincadeira é desenvolvida pelo prazer que produz em brincar, importando mais o processo do que a consequência que se pode alcançar. E por fim, a última característica, é o aspecto da incerteza, ninguém sabe seu resultado, pois o brincar desenvolve-se com possibilidades variadas.

---

<sup>7</sup> Mesmo havendo divergências quanto à definição das características do brincar apontadas por Brougère, em sua maioria há concordância quanto aos critérios elencados pelo autor.

Brougère (2002) apresenta a hipótese de existência de uma cultura lúdica, parte importante das culturas infantis, sendo definida como um conjunto de procedimentos que permitem dar início ou organizar uma brincadeira. A cultura lúdica é um “[...] conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo. [...] O jogador precisa partilhar dessa cultura para poder jogar” (p. 23).

Nesse sentido, para o autor, a cultura lúdica é composta por esquemas de brincadeiras. Esses esquemas são regras vagas, de estruturas gerais e imprecisas que permitem à criança, inicialmente identificar a brincadeira e em seguida, organizar e desenvolver suas práticas lúdicas.

Nas brincadeiras com temáticas familiares, como a mãe e filha, por exemplo, as crianças utilizam esses esquemas a partir da combinação complexa da observação do contexto social, das regras e comportamentos do jogo e dos materiais disponíveis. Da mesma forma, os esquemas de confronto entre o bem e mal, constituem esquemas gerais que são utilizados em diversas brincadeiras, como por exemplo, polícia e ladrão. Sendo assim, “a cultura lúdica evolui com as transposições do esquema de um tema para outro” (BROUGÈRE, 2015, p. 25).

Nesse processo,

A criança constrói sua cultura lúdica brincando. É o conjunto de sua experiência lúdica acumulada, começando pelas primeiras brincadeiras de bebê [...], que constitui sua cultura lúdica. Essa experiência é adquirida pela participação em jogos com os companheiros, pela observação de outras crianças [...], pela manipulação cada vez maior de objetos de jogo. Essa experiência permite o enriquecimento do jogo em função evidentemente das competências da criança, e é nesse nível que o substrato biológico e psicológico intervém para determinar do que a criança é capaz. O desenvolvimento da criança determina as experiências possíveis, mas não produz por si mesmo a cultura lúdica. Esta origina-se das interações sociais [...]. (BROUGÈRE, 2015, p. 26)

Portanto, a cultura lúdica, como toda cultura, é fruto da interação social. Essa cultura lúdica não é produzida isoladamente, ela também é influenciada por referências externas à brincadeira. Desse modo, a cultura lúdica se apodera de elementos da cultura do contexto social da criança, como a escola, a família, a mídia televisiva, entre outros. Borba (2005) contribui nesse sentido afirmando que essa influência não se dá de forma mecânica, mas por meio de uma interação simbólica, pois na experiência da brincar, a criança interpreta os elementos que serão inseridos, dando novas significações de acordo com sua interpretação.

Brougère (2015) pontua alguns elementos como altamente influentes na cultura lúdica, tais como a cultura oferecida pela mídia por meio da televisão e do brinquedo. Esses

elementos transmitem conteúdos e esquemas que favorecem para a alteração da cultura lúdica. Mesmo com toda influência midiática, o autor afirma, que as crianças continuam construindo suas culturas lúdicas mediante interpretações e significações no contexto das interações com esses elementos.

Nessa perspectiva, Brougère (2002) considera que “[...] através do jogo a criança faz a experiência do processo cultural, da interação simbólica em toda a sua complexidade. Daí a tentação de considerá-lo sob diversas formas como origem da cultura [...]” (p. 32). Sendo assim, na compreensão do autor, o jogo e a cultura lúdica, como todas as experiências infantis, contribuem para o processo de socialização da criança.

Esclarecida a perspectiva do brincar como prática social e cultural que se constrói nas interações entre as crianças e delas com o contexto social e cultural, passarei a estabelecer as relações entre o brincar e as culturas infantis.

Sarmento (2003) comprehende que as culturas da infância são integralizadas pelas brincadeiras infantis como também pelos modos específicos de ser e de se comunicar dos grupos de pares.

Nesse contexto, para o autor, as culturas da infância estão alicerçadas em pilares, são eles: interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. No pilar da interatividade, o autor defende que as culturas infantis são culturas de pares, ou seja, agindo coletivamente as crianças vão se constituindo enquanto ser social criando seus próprios modos de ser e agir no mundo. Nessas práticas interativas de pares, as crianças realizam coisas conjuntamente e desenvolvem o sentimento de pertencimento ao grupo.

A ludicidade é um dos “primeiros elementos fundacionais das culturas da infância” (SARMENTO, 2003, p.12). O autor faz referência ao brincar como um dos pilares da cultura infantil. O brincar é uma atividade social pertence à dimensão humana, portanto, não é exclusivo das crianças, mas próprio do ser humano. Contudo, Sarmento ressalta que para as crianças o brincar é o que fazem de mais sério, atividade mais significativa.

Outro pilar das culturas da infância apontado por Sarmento é a fantasia do real utilizada em substituição à expressão faz de conta. Para o autor, o termo faz de conta sinaliza a ideia de que a realidade é transposta para outro plano, não associando a realidade à fantasia/imaginação. Já a expressão fantasia do real, busca relacionar a realidade à fantasia, uma vez que para o autor, a brincadeira não passa para o plano da fantasia dissociado da realidade, mas transita entre o mundo real e da imaginação, como planos diferentes, marcado pela não-literalidade. A realidade e a fantasia são “dois universos de referência que se

encontram associados nas culturas infantis, através do processo de transposição e reconstrução do real pela imaginação” (BORBA, 2005, p.78).

O último pilar das culturas da infância é identificado como reiteração. Para Sarmento, a reiteração é entendida como a não linearidade temporal, ou seja, nas brincadeiras, o tempo é gerenciado pela imaginação nas práticas interativas entre pares. No brincar, as crianças transitam entre presente, passado e futuro. Nesse processo, tem-se a recursividade, o fazer outra vez, possibilitando o desenrolar da brincadeira sob múltiplas facetas.

Nessa trilha de proposições, alguns trabalhos vêm sendo desenvolvidos por meio de metodologias etnográficas, enfatizando a brincadeira como um espaço de construção das práticas sociais e culturais infantis (CORSARO, 2009; FERREIRA, 2004; BORBA, 2005, dentre outros). Estas investigações vêm afirmando as formas específicas das culturas infantis, ressaltando a relevância do brincar nas relações sociais e desvendando aspectos inovadores e criativos da participação das crianças na sociedade.

Conforme Borba (2005) é através do brincar que as culturas infantis têm sido investigadas, seja compreendendo-o como a cultura infantil em si, seja abordando-o como o contexto no qual a cultura infantil se manifesta. Na primeira perspectiva destaca-se a identificação dos tipos de brincadeira e das formas como as crianças organizam-nas e desenvolvem-nas como o conjunto que traduz a cultura própria da infância. Na segunda abordagem, o foco está nas relações sociais entre as crianças, e na maioria das vezes a atividade de brincadeira serve apenas como pano de fundo, ou seja, como contexto para a investigação de outros aspectos da infância.

Observar crianças brincando com seus pares tem se revelado como uma estratégia de investigação poderosa para compreender o modo como reproduzem, assimilam, interpretam e produzem suas culturas da infância. Os estudos de Corsaro sobre as culturas infantis são referências fundamentais no que se refere às investigações sobre as interações entre pares. Por meio da perspectiva etnográfica, o autor investigou as culturas infantis tendo como foco principal as atividades de brincadeiras.

Na compreensão de Corsaro, o brincar tem sido considerado como a forma privilegiada de participação das crianças na cultura. A partir das interações com seus pares em ocasiões de brincadeiras, através do processo de reprodução interpretativa (CORSARO, 2009), as crianças se afirmam e também se diferenciam do mundo social, em um processo de interpretação do mundo social, das pessoas e de si mesmos.

Na brincadeira conjunta, as crianças produzem uma variedade de rotinas, cujo

objetivo central é fazer coisas em conjunto (CORSARO, 2011). Em suas pesquisas, ele identificou uma série de rotinas que se repetem nas de brincadeiras, dentre elas, o brincar sócio dramático ou jogo de papéis, o jogo de aproximação-evitação.

No decorrer das análises, daremos prosseguimento ao diálogo com os achados das pesquisas de William Corsaro, como também aos autores mencionados nesta seção, somados a outros.

Diante de tais considerações, este trabalho adota a perspectiva das crianças como “[...] agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas. (CORSARO, 2011, p.15). Compreende o brincar como uma prática social e cultural, na qual as crianças constroem suas relações sociais e formas individuais e coletivas de interpretarem o mundo, enfatizando-se a agência das crianças nas suas relações com seu contexto social.



3

## TRILHAS DA INVESTIGAÇÃO



## TRILHAS DA INVESTIGAÇÃO

3

O desafio do pesquisador é viver intensamente o campo, atento às fronteiras (ser pesquisador/ser profissional da creche; observador/participante). E, depois, trazer para o texto da pesquisa também essa experiência, o processo vivido, as idas e vindas, os sentidos anunciados, as mudanças, a complexidade da experiência com o outro (GUIMARÃES, 2011, p. 91).

Para levar adiante o reconhecimento das crianças como sujeitos e atores sociais é necessário adotar uma concepção de pesquisa *com* as crianças e não sobre crianças. Tal postura exige do pesquisador pensar em metodologias que tenham foco nas vozes, olhares e ponto de vista das crianças em contextos específicos, com experiências específicas e em situações da vida real (CORSARO, 2009).

Teóricos da Sociologia da Infância (CORSARO 2007, 2009; SARMENTO 2000, 2003, 2004, 2005; GRAUE; WALSH, 2003; DELGADO; MÜLLER, 2005, 2008) ressaltam a necessidade de buscar procedimentos metodológicos que visem enxergar as crianças, ouvir o que elas têm a nos dizer, considerando seu ponto de vista e outorgando-lhes um lugar de participante ativo em todo o processo investigativo.

É nessa perspectiva, de uma pesquisa *com* crianças que busquei compreender como as crianças vivenciam suas infâncias a partir das atividades de brincadeiras livres dentro da rotina escolar de um grupo de 25 crianças com idade de três anos de uma Escola Municipal de Educação Infantil do Município de Aracaju, localizada em zona urbana que atendia crianças de 0 a 3 anos de idade em período integral.

Para alcançar esse objetivo e, a fim de trazer uma descrição que se aproximasse de uma perspectiva das crianças, utilizei os procedimentos metodológicos da pesquisa etnográfica: observação participante com anotações em diário de campo, fotografias e gravações em vídeo. A observação participante foi realizada durante os meses de fevereiro a junho de 2016, com idas na escola de três a cinco vezes na semana com duração aproximadamente entre três a quatro horas por dia, perfazendo um total de 119 horas.

Como fio condutor da investigação, propus as seguintes questões norteadoras: De quê e como brincam as crianças? Como as crianças organizam as brincadeiras e como se organizam e se compõem os grupos de brincadeira? Que relações sociais são estabelecidas pelas crianças nas ocasiões de brincadeiras?

Para a geração de dados, através da observação participante, focalizei o meu olhar para as práticas sociais e culturais das crianças nos processos de brincar. Sendo assim, busquei registrar em fotografias e gravações em vídeos os momentos de brincadeiras livres das crianças dentro da rotina escolar durante os momentos de Recreação (Parquinho, Sala Multiuso ou Brinquedoteca) e nos momentos de atividades não direcionadas pelo adulto dentro do contexto da Sala de aula do Infantil IIIB.

Na primeira seção deste capítulo, abordarei acerca das discussões sobre a participação de crianças nas pesquisas. Em seguida, apresento as implicações metodológicas adotadas nesse trabalho. Por conseguinte, apresentarei os instrumentos metodológicos utilizados na investigação, como a observação participante, os registros fotográficos e a gravação em vídeo. Após apresentar os instrumentos de pesquisa, apresento o contexto em que foi realizada a presente investigação. Logo depois, relato minhas primeiras aproximações sociais com as crianças e como se constituiu a relação pesquisadora-crianças e por fim, apresento como se deu a saída do campo.

### 3.1 UMA PESQUISA COM CRIANÇAS PEQUENAS

A participação de crianças em pesquisas não é recente. Há muito tempo elas participam de pesquisas em diversas áreas e campos de investigação. Christensen e Prout (2002) apud Borba (2005) identificam quatro formas de compreender a condição das crianças e a infância no trabalho de investigação: a criança como objeto, a criança como sujeito, a criança como participante, a criança como participantes e co-pesquisadora.

A primeira abordagem aponta a criança como objeto. Para essa abordagem, se comparadas com os adultos, as crianças são seres incompletos a serem formados e socializados, são incompetentes e incompletas em relação ao desenvolvimento. Percebidas desta maneira, as crianças são focalizadas a partir da perspectiva do adulto, único responsável pelas informações sobre as crianças. Nessa perspectiva, a criança não participa e nem tem voz no processo de investigação, são as pesquisas *sobre* crianças.

A abordagem da criança como sujeito, questiona a visão da criança como objeto de

pesquisa e propõe o seu posicionamento como sujeito. Esta perspectiva está focada na criança, que tem como ponto de partida o seu reconhecimento como uma pessoa dotada de subjetividade. Entretanto, o envolvimento da criança na pesquisa é considerado por julgamento baseado nas suas competências sociais e habilidades cognitivas, de acordo com o critério da idade, considerando o desenvolvimento e a maturidade.

A terceira perspectiva procura compreender as crianças como participantes e atores sociais. As crianças são concebidas e tratadas como pessoas que transformam e são transformadas pelo mundo social e cultural em que vivem. Sendo assim, suas experiências e interpretações de mundo são aceitas e incluídas como válidas para a pesquisa.

A quarta abordagem baseia-se no pressuposto da criança como participante ativo e co-pesquisadora do processo de pesquisa. Em todas as etapas do processo de investigação, as crianças são envolvidas, informadas e consultadas em relação aos propósitos e procedimentos e são tomadas como informantes e co-produtotárias da pesquisa.

Os estudos centrados na perspectiva da Sociologia da Infância vêm tomando as duas últimas abordagens, focalizando as crianças como participantes e co-produtoras do trabalho de investigação. São pesquisas *com* crianças, Graue e Walsh (2003) salientam que não se objetiva pesquisar o que se passa dentro delas, mas sim entre elas. O interesse está em investigar o que se passa na relação com elas. Nesse processo, elas recebem o *status* de participantes e informantes, assumindo o lugar privilegiado de sujeitos da pesquisa.

### 3.2 IMPLICAÇÕES ETNOGRÁFICAS NA PESQUISA COM CRIANÇAS

Essa abordagem de ver a criança como sujeito ao invés de objeto de pesquisas, provocou uma mudança de paradigma na forma de estudá-las. As orientações metodológicas dessa nova perspectiva de pesquisa com crianças apontam a pesquisa etnográfica como a mais apropriada, por conceder aos sujeitos da pesquisa maior participação na produção dos dados. Dessa forma, a escolha metodológica que sedimenta este estudo está centrada na metodologia qualitativa e da pesquisa com inspiração etnográfica.

Faz-se necessário compreender que a etnografia é um método de geração de dados que surgiu na antropologia. A educação apropriou-se da etnografia e ela vem conquistando espaços nas pesquisas educacionais. André (1995) afirma que o que se tem de fato é uma adaptação da etnografia à educação, assim os estudos são do tipo etnográfico, pois utilizam elementos e técnicas da etnografia e não etnografia no sentido estrito.

Partindo da compreensão da etnografia como “[...] descrição detalhada de formas de interação social” (JENKS, 2005, p. 65 *apud* BORBA, 2005), Corsaro (2009) salienta a necessidade da imersão do pesquisador nas formas de vida social do grupo, a partir da observação e participação de aspectos corriqueiros da vida diária do grupo, no sentido de “[...] apreender a vida, tal qual ela é quotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos atores sociais nos seus contextos de ação” (SARMENTO, 2003a, p. 153).

Isto posto, Ghedin e Franco (2011, p.179) afirmam que a etnografia é um “trabalho extremamente difícil, pois requer deixar de lado os preconceitos e pôr-se no lugar daqueles que se está procurando conhecer.” Na pesquisa com crianças é preciso superar muitos conhecimentos e valores sobre as crianças que estão incutidos em nossas mentes, pois nossa visão adultocêntrica está impregnada de certezas acerca das crianças.

Nesses termos, a antropologia, nos auxilia a compreender a categoria criança em uma posição de alteridade, ou seja, o ouvir e respeitar as outras vozes, como um outro a ser conhecido, descoberto (AMORIM, 2001). Para que esta relação de alteridade seja possível, é necessário olhar as crianças como seres estranhos, diferentes do nosso mundo e desconhecidos por nós que somos adultos. Olhar para as crianças com um sentimento de estranhamento.

Nessa linha de ideias, Delgado e Muller (2008, p.09) enunciam que a etnografia é um trabalho de construção que relaciona as experiências sociais e culturais do pesquisador-adulto em enfrentamento com as experiências dos sujeitos-crianças, “estranhas e próximas, íntimas e distantes de nós adultos”.

Essa dinâmica de estranhamento e proximidade com as crianças constituiu-se um desafio na presente investigação. Esse entendimento do outro exige uma postura vigilante do pesquisador, para que ele possa fazer os ajustes necessários no processo da observação participante e assim criar uma relação favorável e de confiança com os sujeitos investigados.

### 3.3 SITUANDO O CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO

Neste item, apresento o contexto em que foi realizada a presente investigação, tal como afirmam Graue e Walsh (2003, p.24) “os contextos se moldam à sua presença, as crianças e os seus contextos influenciam-se mutuamente”. Daí a importância de abordar o contexto das crianças, para assim compreender as relações ali desenvolvidas, atribuindo significado não somente às crianças, mas às suas ações.

O estudo foi realizado numa escola pública de educação infantil, mais especificamente com um grupo de crianças dessa escola, aqui denominada também de *creche* em razão do agrupamento etário dos integrantes do estudo (crianças de 3 anos). A escolha da escola e das crianças participantes baseou-se em alguns critérios previamente estabelecidos pela pesquisadora. Os critérios utilizados para a escolha da instituição foram: ser uma instituição de educação infantil, especificamente, a creche, com crianças de 0 a 3 anos de idade. Dentro do enquadre da creche, escolhi o grupo de crianças com três anos por estas apresentarem a linguagem verbal mais desenvolvida, o que era importante tendo em vista os objetivos e metodologia proposta pela presente pesquisa.

E por fim, como a creche escolhida apresentava duas turmas de crianças com três anos, agrupadas em Infantil IIIA e Infantil IIIB, o último critério foi a disponibilidade da professora do Infantil IIIB em permitir a minha participação como membro do grupo e realizar os registros das atividades das crianças por meio de fotografias e vídeos, diferentemente da professora do Infantil IIIA.

A seguir, apresento o bairro, a escola (espaço físico, rotina escolar) as crianças e suas famílias. Além de descrever o universo das crianças, de suas culturas, se faz necessário explicá-lo para assim compreender os significados das ações dos sujeitos investigados.

### 3.3.1 O Bairro e a Escola

A pesquisa foi realizada na instituição de atendimento a crianças de 0 a 3 anos da rede pública municipal de ensino de Aracaju, denominada de Escola Municipal de Educação Infantil Doutor Fernando Guedes Fontes, localizada no bairro América, na cidade de Aracaju, Sergipe. A seguir, apresento uma foto do bairro nos dias de hoje.

**Figura 01** - Vista panorâmica do Bairro América.



Fonte: <http://sergipefotografia.blogspot.com.br>

O referido bairro está localizado na zona oeste da capital sergipana. Conforme Rocha e Corrêa (2009), no início do século XX, a região era uma área rural de Aracaju, apresentava propriedades rurais, vasto manguezal, brejos, lagoas e riachos. Em 1926, a Penitenciária Modelo é inaugurada no Alto da Pindaíba, Bairro América, fora do perímetro urbano.

A comunidade do Bairro América surge a partir e em função da Penitenciária do local. No seu entorno surgem as primeiras casas abrigando familiares de detentos e ex-presidiários que resolvem se instalar nessa região da capital, tornando a penitenciária “primeiro centro de atração de moradores para aquela zona de Aracaju” (2009, p. 29). Assim, o bairro foi se constituindo, “aquilo que era uma área rural, foi se transformando em um aglomerado de pequenas casas de taipa cobertas de palha de coqueiro ou de pindoba” (ROCHA; CORRÊA, 2009, p. 13).

Segundo os autores, a partir da década de 1980, a população carcerária cresce rapidamente, crescendo também os atos de violência, assassinatos, tráfico de drogas, tentativas de fugas (ROCHA; CORRÊA, 2009, p. 30). Diante desse contexto, devido à sua relação com a penitenciária, o Bairro é estigmatizado pelos altos índices de violência, causando medo e aversão na população de Aracaju.

Diante desse quadro de violência, em 1996, o projeto-piloto de policiamento comunitário é implantado em Sergipe, no Bairro América, em parceria com a igreja católica, a polícia militar e a comunidade. De acordo com Rocha e Corrêa (2009), a implantação da Polícia Comunitária reduziu os índices de violência no bairro (diminuição de furtos, roubos e homicídios).

Nessa trajetória, a partir da década de 2000, o bairro passa por um processo de desenvolvimento, através de melhorias implantadas por ações governamentais que favoreceram a transformação na infraestrutura do bairro, como obras de saneamento básico, pavimentação asfáltica e a definitiva desativação da Penitenciária em 2007.

Com a desativação da Penitenciaria, após oitenta anos de atividade e o entendimento de que “a penitenciária não foi um corpo estranho inserido no organismo social do Bairro América” (ROCHA; CORRÊA, 2009, p. 29), o local da antiga Penitenciária tornou-se uma área de lazer chamada Praça da Liberdade. A praça conta com uma quadra de esportes com arquibancada, parque infantil, aparelhos de ginástica, palco coberto estacionamento. O complexo de lazer construído, no qual foi mantido o castelo frontal da Casa de Detenção, perpetua as relações entre a antiga cadeia pública e a comunidade. Naquele local os vínculos continuariam a existir, trazendo uma perspectiva diferente, do medo à liberdade.

Entretanto, mesmo com todas as transformações e os avanços do bairro, o estigma de um dos bairros mais violentos de Aracaju ainda persiste, marcando profundamente a história dessa comunidade (ROCHA; CORRÊA, 2009)

Em 2010 é inaugurada a primeira creche e escola de educação infantil municipal da região, a EMEI Dr. Fernando Guedes. Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição e dados obtidos no sítio da Secretaria Municipal de Educação de Aracaju (SEMED), o nome da instituição foi uma homenagem ao Dr. Fernando Guedes, médico pediatra, atuante contra a exploração do trabalho infantil em Sergipe. Desenvolveu diversos trabalhos em prol da proteção à infância, inclusive na comunidade do bairro América. Dr. Fernando Guedes faleceu em 2009 em um acidente de trânsito e por toda sua atuação foi homenageado pelo prefeito da época, recebendo a instituição de atendimento à infância o seu nome.

A instituição foi inaugurada em 26 de março de 2010 com capacidade para atender 112 crianças de 0 a 3 anos de idade, em turno integral das 6h30min às 18h. A creche é criada diante das solicitações de mães, da igreja do bairro e da associação de moradores, que reivindicam e testificam a necessidade, especialmente para as mães de família que necessitam trabalhar e não tinham a quem confiar seus filhos.

**Figura 02** - EMEI Fernando Guedes Fontes - Aracaju, Sergipe, 2016.



Fonte: Arquivo de pesquisa

Nos dias atuais, a EMEI Fernando Guedes Fontes é a única creche pública que existe no bairro e, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, antes de se tornar uma creche, o local era uma lavanderia abandonada. A construção da instituição foi realizada de forma a atender as novas exigências físicas, organizacionais e pedagógicas estabelecidas pelo Ministério da Educação.

A comunidade que frequenta a EMEI Fernando Guedes apresenta baixas condições socioeconômicas, os pais das crianças, em sua maioria, trabalham em serviços domésticos, comerciais ou em instituições públicas. As crianças matriculadas são oriundas da própria comunidade, entretanto, algumas delas são provenientes de localidades adjacentes e distantes do bairro.

A escola funciona em turno integral das 06h30minh às 18h, atendendo as crianças da faixa etária de quatro meses a três anos e 11 meses, sendo agrupadas em diferentes turmas, conforme quadro abaixo:

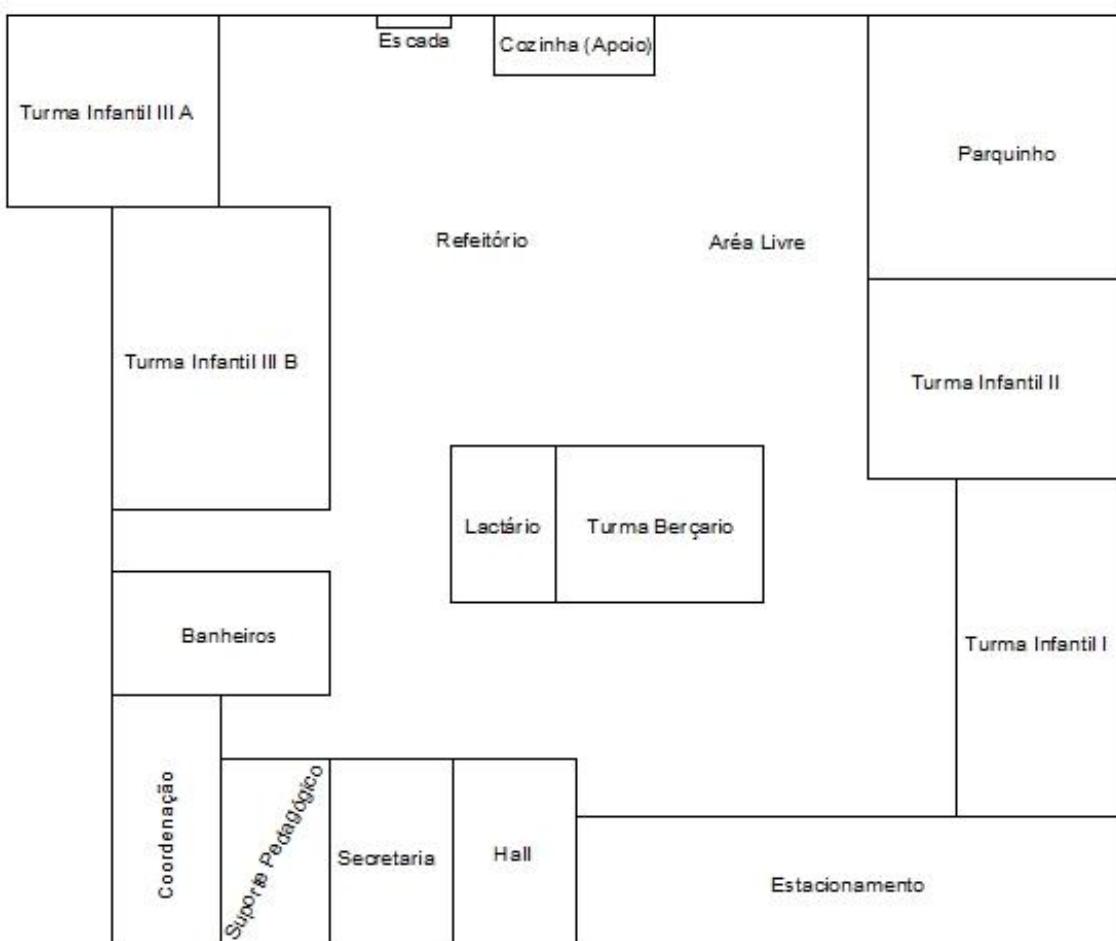
**Quadro 01** - Turmas da EMEI Fernando Guedes.

TURMAS	AGRUPAMENTO ETÁRIO
Berçário	04 a 11 meses
Infantil I	1 ano a 1 ano e 11 meses
Infantil II	2 anos a 2 anos e 11 meses
Infantil IIIA	3 anos a 3 anos e 11 meses
Infantil IIIB	3 anos a 3 anos e 11 meses

Fonte: Elaborado com base nos registros da pesquisa, 2016.

O espaço físico possui 1.157 m<sup>2</sup> de área construída, distribuídos entre a área central e o subsolo da unidade educacional. A área central dispõe de 1 Berçário (com banheiro compatível a idade da criança), 4 salas de aula comum (com banheiros em cada sala), 1 Sala de direção/coordenação, 1 Sala de secretaria, 1 Sala para suporte pedagógico, 2 Banheiros sociais, 1 Espaço para refeitório, 1 área de lazer (utilizada para a realização de atividades festivas, projetos escolares, etc.), 1 refeitório, 1 cozinha de apoio, 1 lactário, 1 parquinho.

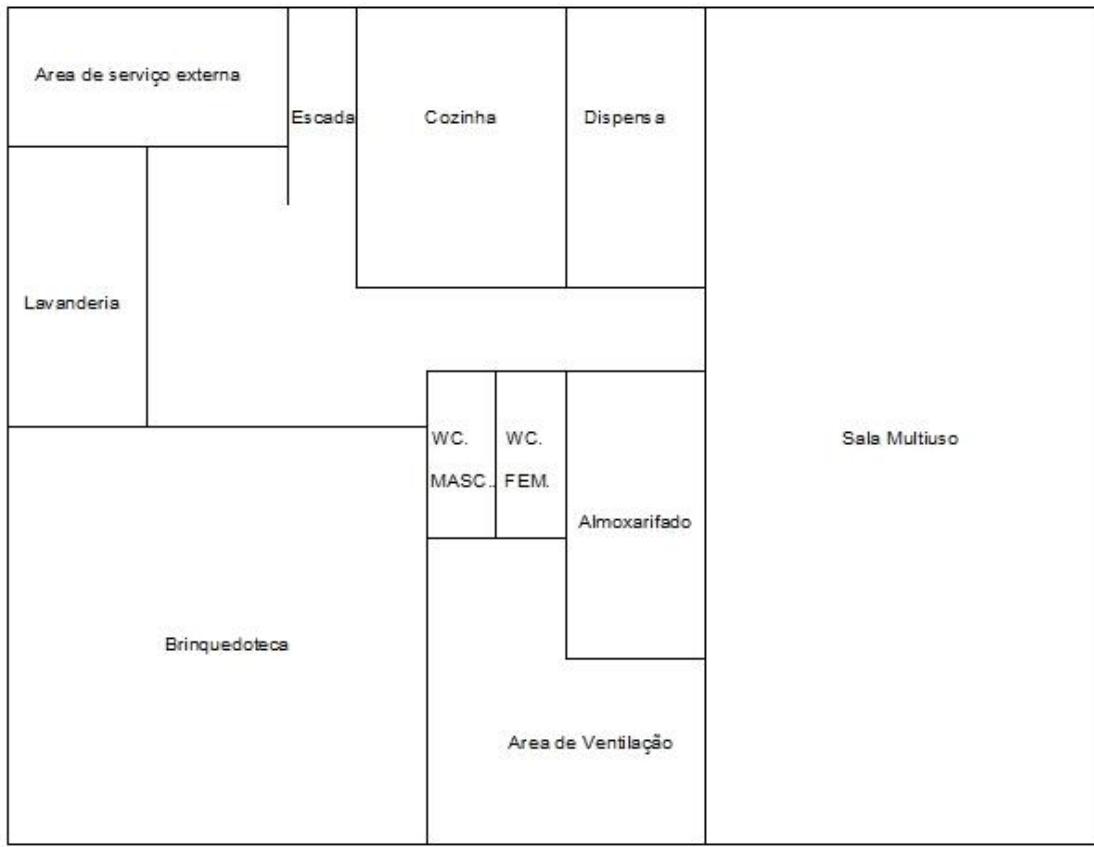
**Figura 03 - Área Central da EMEI Fernando Guedes.**



Fonte: Elaborado com base nos registros da pesquisa, 2016.

O subsolo é composto por 1 sala de multiuso, 1 Sala de almoxarifado, 1 lavanderia, 1 cozinha com elevador para facilitar a locomoção dos alimentos para o refeitório, Dispensa (sala para guardar merenda escolar), 2 vestiários, 1 Brinquedoteca e Área de serviço externa.

**Figura 04** - Subsolo da EMEI Fernando Guedes



Fonte: Elaborado com base nos registros da pesquisa, 2016.

**Figura 05** – Portão do Parquinho.



Fonte: Arquivo de Pesquisa

**Figura 06** – Parquinho.



Fonte: Arquivo de Pesquisa

**Figura 07 - Porta da Brinquedoteca**

Fonte: Arquivo de Pesquisa

**Figura 08 – Brinquedoteca**

Fonte: Arquivo de Pesquisa

**Figura 09 - Brinquedoteca**

Fonte: Arquivo de Pesquisa

**Figura 10 - Brinquedoteca**

Fonte: Arquivo de Pesquisa

**Figura 11 - Sala Multiuso**

Fonte: Arquivo de Pesquisa

**Figura 12 - Sala Multiuso**

Fonte: Arquivo de Pesquisa

A creche dispõe de uma boa estrutura física, com instalações favoráveis e compatíveis ao funcionamento da instituição. As salas são arejadas, com banheiros com espaço para banho e fraldários, adequados à faixa etária das crianças. As instalações embora favoráveis encontram-se com alguns problemas de infiltração. Conta com um quadro de profissionais composto por diretora geral, coordenadora pedagógica, secretária escolar, apoio administrativo, professores, cuidadores, cozinheiras, vigilante e auxiliares de serviços gerais.

### 3.3.2 A Sala do Infantil IIIB

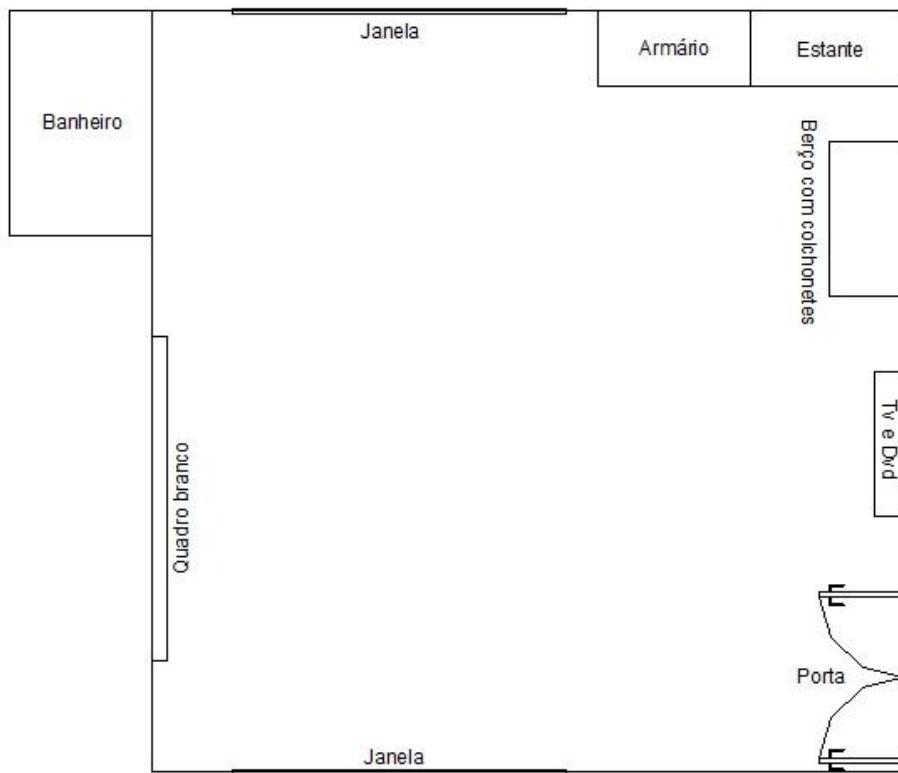
A sala do Infantil III está localizada na área central da instituição, dispõe de um espaço físico amplo, com janelas para ventilação, um armário, no qual são guardados os materiais escolares (lápis de cor, papel, massinha de modelar, tesouras, cola, etc.), roupas de cama, toalhas, e fardamento escolar.

Conta com uma estante, na qual são acomodadas as caixas de brinquedos, contendo brinquedos variados tais como bonecas de vários tipos e tamanhos, acessórios e roupas de bonecas, bonecos, super-heróis, carrinhos de vários tamanhos, uma banheira de neném de brinquedo, um fogão de plástico, telefone e aparelho celular de brinquedo, utensílios de cozinha (panelinhas, pratos, copos, talheres, xícaras etc), máquina fotográfica, animais de borracha e de plástico, bichos de pelúcia, instrumentos musicais de brinquedo como guitarras e tambor, boliche, bolas, dentre outros.

Na estante ainda são acomodados os copos das crianças e a jarra com água e objetos pessoais das educadoras. Dispõe ainda de um berço de ferro, sobre o qual são guardados todos os colchões, uma espécie de armário. Ao lado do armário, encontra-se uma sapateira vertical para acomodar sandálias, chinelos e sapatos das crianças.

Conta com diversos ganchos, fixados em uma das paredes, para pendurar as mochilas. A sala possui mesas e cadeiras escolares infantis (normalmente as mesas ficam empilhadas no canto da sala e são organizadas no espaço da sala apenas no momento das atividades pedagógicas), um quadro branco com cartazes, 2 ventiladores de parede, uma televisão fixada em uma parede da sala juntamente com um aparelho DVD alocado em uma prateleira. A sala possui, ao fundo, um banheiro infantil com um pequeno vaso sanitário, uma pia, um chuveiro, um gaveteiro móvel utilizado para guardar peças de roupas, como calcinhas e cuecas, e duas prateleiras utilizadas para acomodar os produtos de higiene pessoal, como sabonete, xampu, creme de cabelo, perfume, dentre outros.

**Figura 13 – Sala Infantil IIIB.**



Fonte: Elaborado com base nos registros da pesquisa, 2016.

**Figura 14 - Sala do Infantil IIIB**



Fonte: Arquivo de Pesquisa

**Figura 15 - Sala do Infantil IIIB**



Fonte: Arquivo de Pesquisa

**Figura 16 - Sala do Infantil IIIB**

Fonte: Arquivo de Pesquisa

**Figura 17 - Sala do Infantil IIIB**

Fonte: Arquivo de Pesquisa

**Figura 18 - Banheiro do Infantil IIIB**

Fonte: Arquivo de Pesquisa

**Figura 19 - Banheiro do Infantil IIIB**

Fonte: Arquivo de Pesquisa

A equipe do Infantil III B é composta, no turno da manhã, por uma professora com formação em pedagogia e duas cuidadoras, que trabalham no turno manhã e tarde.

### 3.3.3 Os Sujeitos da Investigação e suas Famílias

A turma é formada por 25 crianças, sendo 12 meninas e 13 meninos, com faixa etária de 3 anos a 3 anos e 10 meses, no início da pesquisa. Tendo em vista que os dados gerados na pesquisa em tela não apresentam situações que denigrem e/ou expõem negativamente a imagem das crianças e tratando-se de uma pesquisa que se fundamenta nas concepções de crianças como autores sociais e produtoras de culturas, não neguei suas identidades, sua condição de sujeitos e nem escondi a autoria de suas ações (KRAMER, 2002). Portanto, nesse trabalho utilizei os nomes verdadeiros das crianças participantes da investigação e no quadro abaixo constam tal como são chamadas:

**Quadro 02 - Nome e idade das crianças**

NOME DA CRIANÇA	DATA DE NASCIMENTO	IDADE
Kauê	04/07/2012	3 anos e 7 meses
Sibele	17/11/2012	3 anos e 3 meses
Cristofer	07/04/2012	3 anos e 10 meses
Débora	15/01/2013	3 anos e 1 mês
Deivysson	23/07/2012	3 anos e 7 meses
Denzel	08/06/2012	3 anos e 8 meses
Emmily	11/07/2012	3 anos e 7 meses
Erica	11/05/2012	3 anos e 9 meses
Felipe	01/08/2012	3 anos e 6 meses
Francielle	09/06/2012	3 anos e 8 meses
Glauber	06/11/2012	3 anos e 3 meses
Guilherme	04/04/2012	3 anos e 10 meses
Janaina	28/08/2012	3 anos e 6 meses
Kerollyn	26/06/2012	3 anos e 8 meses
Kethyle	25/08/2012	3 anos e 6 meses
Laysa	02/10/2012	3 anos e 4 meses
Letícia	28/09/2012	3 anos e 5 meses
Luísa	23/09/2012	3 anos e 5 meses
Matheus	13/09/2012	3 anos e 5 meses
Natanael	06/04/2012	3 anos e 10 meses
Nicolas	18/09/2012	3 anos e 5 meses
Pedro	28/07/2012	3 anos e 7 meses
Rafaela	02/06/2012	3 anos e 8 meses
Ruan	06/04/2012	3 anos e 10 meses
Valter	26/05/2012	3 anos e 9 meses

Fonte: Elaborado com base nos registros da pesquisa, 2016.

Através dos dados coletados nas fichas de matrícula das crianças, obtive as informações acerca das famílias. As crianças e suas famílias residem, em sua maioria, no bairro onde a escola está localizada, algumas moram em bairros distantes da instituição.

Em relação à situação profissional dos pais das crianças do grupo observado, as informações contidas nas fichas de matrícula em relação às mães, são de que: 7 são “do lar”, 4 são empregadas domésticas, 3 são auxiliares de serviços gerais, 2 são cozinheiras, as demais são: 1 professora, 1 técnica de turismo, 1 técnica de enfermagem, 1 lavradora, 1 costureira, 1 vendedora, 1 gari, 1 diarista, e em uma ficha não há informações disponíveis. Em relação aos pais: 3 são pedreiro/ajudante de pedreiro, 3 não tem profissão, os demais são: 1 professor, 1 pintor, 1 técnico em eletrotécnica, 1 jardineiro, 1 técnico de enfermagem, 1 operador de máquina, 1 funcionário público, 1 marceneiro, 1 mecânico, 1 ajudante de padeiro, 1 ajudante de produção, 1 fabricante, 1 segurança, 1 instalador, 1 carteiro. Em três fichas não constam o nome do pai da criança e em outra não há informações disponíveis.

### 3.3.4 A Rotina dos Sujeitos

Para trazer os tempos escolares aos quais as crianças e os adultos estavam submetidos, a rotina do Infantil IIIB pode ser descrita conforme quadro abaixo:

**Quadro 03 - Organização da rotina do Infantil IIIB**

HORÁRIOS	ATIVIDADES
06:30 às 07:30	Chegada das Crianças
07:30 às 07:50	Café da manhã
08:00 às 08:30	Roda de Conversa
08:30 às 09:00	Atividades Pedagógicas
09:00 às 09:20	Lanche
09:20 às 10:00	Recreação (Parquinho, Sala Multiuso ou Brinquedoteca)
10:00 às 11:00	Banho
11:00 às 11:30	Atividades não direcionadas pelo adulto (TV, vídeo, brinquedos)
11:30 às 11:50	Almoço
12:00 às 14:00	Sono
14:00 às 15:00	Troca de roupas
15:00 às 15:30	Jantar
15:30 às 16:30	Atividades não direcionadas pelo adulto (TV, vídeo, brinquedos)
16:30 às 18:00	Saída

Fonte: Elaborado com base nos registros da pesquisa, 2016.

O Infantil III B também conta com uma escala semanal de uso de ambientes recreativos como o parquinho, a brinquedoteca e a sala multiuso, estruturada da seguinte maneira:

**Quadro 04** - Escala semanal de uso dos espaços para recreação do Infantil IIIB

DIA DA SEMANA	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
<b>ESPAÇO</b>	----	Parquinho	Sala Multiuso	Brinquedoteca	----

Fonte: Elaborado com base nos registros da pesquisa, 2016.

Apresento no trecho abaixo a rotina<sup>8</sup> das crianças semanalmente, sofrendo pouquíssimas alterações:

*Ao chegarem na creche, as crianças trocam as roupas. Entre o horário de chegada e o café da manhã, as crianças brincam “livremente” ou assistem desenho animado. Às 7h30 vão para o refeitório, tomam café da manhã. Depois do café, as crianças retornam à sala de aula e a professora pede que todas formem a rodinha para a fazerem a oração e cantarem algumas músicas. Em seguida, ainda na roda, a professora conversa com as crianças sobre a “atividade pedagógica” que irão fazer, assim divide a turma, levando um grupo para o refeitório para realização da atividade, enquanto o outro grupo de crianças aguarda na sala de aula com as cuidadoras. Após todas as crianças terem feito suas atividades, é chegada a hora do lanche. As crianças vão para o refeitório. Depois de lanchar, vão para o parquinho, brinquedoteca ou sala multiuso, de acordo com o sistema de rodízio das diferentes turmas da escola, ou vão para a sala de aula, para o momento de recreação, onde brincam livremente. Após a recreação, as crianças retornam para a sala e inicia-se o banho. Após o banho, as crianças sentam-se e assistem desenhos animados até o momento do almoço. No refeitório, as crianças são servidas e comem sozinhas, poucas apresentam resistência para comer, quando isto acontece são auxiliadas pelas cuidadoras. Após o almoço, retornam à sala, os colchões já estão arrumados no chão,*

<sup>8</sup> Para elaborar a rotina, busquei agrupar elementos de cada um dos tempos escolares catalogados nos vários registros de observação, numa tentativa de expor uma rotina que mais se aproximasse da realidade do cotidiano escolar das crianças e suas educadoras.

*as crianças são conduzidas a deitarem pois é a hora de dormir. Algumas deitam e logo dormem, outras apresentam resistência, algumas vezes são acalentadas ou repreendidas pelas cuidadoras, choram, mas acabam dormindo. Por volta das 14h, as crianças acordam, as cuidadoras trocam-lhes a roupa e aguardam sentadas até o momento do lanche. Às 15h vão novamente para o refeitório, é a hora do jantar, em seguida retornam para a sala e assistem desenhos animados até o momento que seus pais ou responsáveis chegam para buscá-las. (Diário de campo, 03/03/2016).*

Durante as observações, percebi que a maioria das atividades era realizada no período da manhã, ficando para o turno da tarde apenas a momento do sono e a alimentação. O grupo de crianças passa a maior parte do tempo dentro da sala de aula, desenvolvem atividades pedagógicas e recreativas na maioria das vezes nesse espaço, mesmo apresentando uma escala de uso de ambientes recreativos, que pouquíssimas vezes era cumprida.

A rotina do grupo em questão é marcada, na maioria das vezes, por um controle excessivo do tempo e do comportamento das crianças nas diversas atividades propostas, tais como refeições, atividades pedagógicas, recreação, sono, etc. Em todo tempo as experiências das crianças são controladas pelo olhar adulto, havendo uma constante vigilância dos adultos nas ações das crianças, mesmo quando estas se referem às atividades não direcionadas pelas cuidadoras ou professora.

Entretanto, as crianças resistem ao poder controlador dos adultos. Como ressalta Corsaro, 1985 apud Graue e Walsh (2003, p. 29) “as crianças são capazes de inventar, em contextos criados pelos adultos, os seus próprios subcontextos, que permanecem a maior parte das vezes invisíveis para os adultos, mas que são bem visíveis para as crianças.” Sendo assim, além de ser um mecanismo de controle do tempo, do espaço, das atividades, dos sujeitos, com a finalidade de normalizar e padronizar a vida das crianças e dos adultos (BARBOSA, 2000), a rotina favorece ação e interação entre os sujeitos e também possibilita a criação e a transgressão.

### 3.4 INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS DE PRODUÇÃO DOS DADOS

Redin (2009, p. 116) afirma que, “quanto mais detalhada e disciplinada for a observação etnográfica, a captura de dados, os instrumentos adequados, como gravações de vídeos, fotografias, tanto mais serão ampliadas as possibilidades de aproximação do grupo pesquisado”. No viés dessa consideração, busquei os instrumentos que permitissem a geração de dados capazes de retratar os modos como as crianças brincam.

Utilizo o termo geração de dados e não coleta de dados, baseada em Graue e Walsh (2003, p.115) que ressaltam que “os dados não estão por aí à nossa espera”, mas surgem das relações e interações que o pesquisador estabelece com o campo de pesquisa, de modo que um dado tem muitas possibilidades de interpretação, dependendo do olhar do pesquisador.

Assim, para a geração dos dados empíricos, os instrumentos metodológicos utilizados foram a observação participante com registros em diário de campo, a fotografia e a gravação de vídeo.

Segundo Cohn (2005, p.45), a observação participante consiste numa “interação direta e contínua de quem pesquisa com quem é pesquisado”. Numa relação de diálogo e interação, pois, ao observar, o pesquisador descreve situações da vida cotidiana do grupo foco e estabelece significados a essas ações, visto que participou e presenciou as relações estabelecidas pelo grupo de crianças.

Sarmento (2003) salienta que no estudo etnográfico o principal instrumento de pesquisa é o próprio pesquisador, sua predisposição para observar, perceber o contexto, buscar informações, investigar, analisar os dados produzidos na relação com os informantes.

A observação participante tornou-se fundamental para a pesquisa em questão, possibilitando captar as diversas situações da vida social e cultural experimentada na creche nas ocasiões de brincadeiras. Sendo assim, não foi estabelecido nenhum roteiro fixo para as observações. O diário de campo se constituiu como um forte instrumento investigativo, no qual foram registradas todas as observações que me chamavam a atenção, como anotações sobre as brincadeiras, bem como os diálogos, as interações e relações estabelecidas entre as crianças.

Winkin (1998) afirma que o diário de campo possui caráter reflexivo e analítico, uma vez que o pesquisador registra tudo aquilo que chama sua atenção durante as observações e em seguida organiza as notas de campo, passando por um procedimento analítico e reflexivo. Nessa trilha de ideias, sempre que possível, assim que retornava do campo, reunia minhas

anotações e impressões registradas no caderno de anotações e transcrevia para o computador, anotando os dados gerados naquela manhã.

Utilizei gravações audiovisuais e a fotografia, capazes de apreender o fenômeno em movimento e obter grande quantidade de dados descritivos acerca das relações e interações ocorridas nas práticas sociais e culturais das crianças nos processos de brincar. O revezamento entre o registro em fotografia e gravação em vídeo se deu de forma aleatória, em alguns momentos preferia filmar e em outros captar as cenas através de fotografias.

Para captação de fotografias foi utilizada a máquina fotográfica para registrar as características da escola e as atividades de brincadeiras das crianças. Para a captação de vídeo, utilizei o procedimento de registrar os momentos de interações mediados pelas ocasiões de brincadeiras conjuntas das crianças (no mínimo duas crianças brincando juntas). As gravações em vídeo duravam em média 30 minutos por dia e o registro de filmagem e fotografia era complementado com anotações no diário de campo, após o término da atividade. Assim, o diário de campo, possibilitou o diálogo com os demais instrumentos metodológicos utilizados.

As gravações em vídeo foram vistas e revistas, organizadas e separadas por dia de observação e transcritas. Através da análise dos vídeos, fiz o recorte de episódios interativos nas atividades de brincadeiras, realizei um relato minucioso dos acontecimentos (transcrição) e a extração dos vídeos em fotografias sequenciadas (utilizei um programa de computador de domínio público disponível na internet chamado *Free Video To JPG Converter*). As fotos foram agrupadas em sequências interacionais denominadas de episódios (PEDROSA, 2005).

A análise dos dados baseou-se na combinação entre a leitura das transcrições dos vídeos e a apreciação das imagens. Além das filmagens, busquei analisar as notas de campo obtidas durante as observações e também as fotografias das brincadeiras.

A pesquisa obteve uma grande quantidade de material produzido. Foram 14 horas de gravação em vídeo, 344 fotografias (69 fotos da creche, 252 fotos das crianças e das atividades de brincadeiras e 23 fotos registradas pelas crianças); 28 registros no diário de campo, com 40 páginas de anotações e 18 registros feitos pelas crianças, com 18 páginas de anotações.

Nesse processo foram surgindo as primeiras categorias da pesquisa. Utilizando a estratégia metodológica de análise de conteúdo, as categorias foram emergindo do campo e sendo agrupadas em unidades de sentido, resultando nas seguintes categorias: (1) Rotinas de Brincadeiras; (2) Amizade e o brincar junto; (3) Estratégias de acesso e formas de resistência; (4) Gênero; (5) Liderança; (6) Conflitos; (7) Cooperação.

**Quadro 05** – Categorias e subcategorias para a análise dos dados.

Unidades de sentido	Categorias
Brincadeiras	Rotinas de Brincadeiras
Formação de Grupos	Amizade e o brincar junto
	Estratégias de acesso e formas de resistência
	Gênero
Relações Sociais	Liderança
	Conflitos
	Cooperação

Fonte: Elaborado com base nos registros da pesquisa, 2016.

### 3.5 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES SOCIAIS COM AS CRIANÇAS

O presente estudo foi submetido à apreciação do Comitê de ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe antes da coleta de dados ser efetivada e somente após aprovação inicieie a realização da investigação (CAAE 51979915.2.0000.5546). O título inicial da pesquisa foi alterado com o objetivo de adequar-se aos objetivos propostos que foram reelaborados.

No final do mês de novembro de 2015, procurei a Secretaria Municipal de Educação de Aracaju para solicitar a autorização para realização da pesquisa na escola de educação infantil escolhida, após idas e vindas a pesquisa foi liberada. Em acordo realizado com a secretaria, ao final da pesquisa, entregaria um relatório acerca dos achados do estudo. O acordo foi oficializado mediante termo de compromisso e a pesquisa foi autorizada com início previsto para fevereiro do ano seguinte.

Após receber autorização da Secretaria, procurei a instituição e apresentei o documento de consentimento para realização do estudo, bem como os objetivos e metodologia da investigação. Fui bem recepcionada pela direção da escola que mostrou interesse pelo tema da investigação e se colocou à disposição na realização da mesma.

Em meados de fevereiro, procurei a instituição para combinarmos qual o melhor período para início da pesquisa. A diretora levou-me a sala do Infantil IIIB, para conversar com a professora da turma. Na ocasião, conversamos acerca da pesquisa e acerca dos dias e horários que iria à escola. A professora mostrou-se receptiva e então combinamos, inicialmente, que iria os cinco dias na semana durante o turno da manhã.

Participei de uma reunião de pais e/ou responsáveis, organizada pela coordenação e direção da escola. Fui apresentada pela equipe e nessa oportunidade expliquei os objetivos e a metodologia da presente investigação. Na ocasião, também solicitei a autorização dos pais e/ou responsáveis (modelo de carta de autorização em anexo). Expliquei que mesmo após autorização da participação das crianças no estudo, seria assegurado o direito a interrupção da participação da criança a qualquer etapa da pesquisa.

Enfatizei que as imagens seriam utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos e científicos e que mesmo com a autorização não utilizaria fotos que denegririam a imagem da criança. A maioria dos pais/responsáveis demonstrou interesse e concordou com o termo de consentimento. Nem todos os pais estiveram presentes na reunião, assim, a direção da escola decidiu entregar o termo de consentimento diretamente aos pais e/ou responsáveis na chegada ou na saída das crianças na creche, com o intuito de conversar e esclarecer da seriedade e confiabilidade da pesquisa que estava acontecendo na instituição.

Utilizei-me da grande empatia que tenho com as crianças pequenas, construída ao longo de minha formação e experiência profissional como estagiária da educação infantil, para facilitar o acesso ao grupo de crianças. Imbuída de indicações e contribuições dos estudos sociais da infância e os aportes teórico-metodológicos, foi que me aproximei do grupo a ser estudado. Entretanto, me sentia apreensiva, pois seria o primeiro encontro com as crianças, agora enquanto pesquisadora.

No primeiro contato com as crianças, entrei na sala sem ser formalmente apresentada pela professora. Sentei-me num canto da sala e fiquei a observar. O grupo estava no momento da “rodinha”, a professora fez menção que iria me apresentar, quando sinalizei que não o fizesse, buscando dessa forma, construir a estratégia “reativa”, proposta por Corsaro (2008), de permanecer em espaços onde as crianças estão e só reagir quando elas se aproximassem.

Não demorou muito e logo algumas crianças começaram a reagir à minha presença. Enquanto eu as observava, algumas começaram a buscar proximidade social: elas me olhavam, às vezes por longos momentos, algumas sorriam, se aproximavam sentando-se ao meu lado, ofereciam-me brinquedos. As crianças desejavam descobrir quem era aquele estranho que adentrava em suas rotinas, em seus universos. Vejamos o excerto a seguir.

*Duas meninas aproximam-se e começam a brincar ali no cantinho em que eu havia escolhido para observá-las naquela manhã. Uma delas, Rafaela, mostra-me a boneca e diz:*

**Rafaela:** *Ela perdeu o sapato.*

**Rafaely:** *Você já procurou? Ela responde dizendo que não sabe. Em seguida, a menina*

*encontra os sapatos e eu exclamo:*

**Rafaely:** *Encontrou! Ela sorri e faz um sinal com a cabeça dizendo sim. Logo a seguir, a menina pede que eu vista a roupa e calce os sapatos da boneca.*

*(Diário de Campo, 29/02/2016).*

Conforme Guimarães (2009, p.188), o ato de dar e oferecer brinquedos é uma forma de busca de proximidade social estabelecida pelo objeto, nesse ato de oferecer o brinquedo, a criança utiliza estratégias convidativas à situações interativas e expressa “boas-vindas” ao pesquisador.

Esse primeiro contato alegrou-me e tranquilizou-me um pouco, pois uma das minhas preocupações no início da pesquisa era estar atenta às maneiras como as crianças demonstravam a aceitação e a recusa à minha presença em seus universos e também quanto à participação delas na pesquisa. Assim, procurei estar atenta às múltiplas linguagens das crianças, às suas reações quanto à minha presença, entendendo que em todo o percurso da pesquisa, seria um movimento de negociação da minha presença nos seus universos.

Durante a primeira semana, enquanto eu as observava, as crianças também me observavam e tentavam descobrir quem eu era, perguntando o que eu estava fazendo e porque estava na creche. Procurei me dirigir às crianças com base em algumas orientações de pesquisadores da área, como me abaixar e ficar na altura das crianças e ao falar utilizar termos simples para explicar o que pretendia fazer ali. Algumas situações foram registradas no diário de campo, apresento, a seguir, para ilustrar o que vivenciei na creche:

*Chego à escola no momento em que as crianças estão lavando as mãos para o lanche. Algumas estão na pia e outras sentadas à mesa aguardando o lanche. Uma menina se aproxima e me abraça, outros meninos me chamam de tia, eu olho para eles e sorri. Não demora muito e logo chega o lanche, as crianças são servidas pelas cuidadoras e começam a comer. Quando de repente, uma menina se aproxima e pergunta:*

**Menina:** *O que você está fazendo aqui?*

**Rafaely:** *Estou aqui observando vocês.*

**Menina:** *Pra quê?*

**Rafaely:** *Pra saber como vocês brincam na creche.*

**Menina:** *É, tem que brincar, né, tia?*

**Rafaely:** *Sim!*

*(Diário de Campo, 01/03/2016)*

Nas duas primeiras semanas, utilizei apenas o diário de campo e uma caneta para registro das observações. Procurava utilizar este instrumento em todos os espaços da escola onde ia para acompanhar as crianças, no parquinho, brinquedoteca, sala de aula, dentre outros. O registro no diário de campo chamou muito a atenção das crianças. O interesse das crianças pelas minhas anotações se tornou uma forma de estreitar nossas relações, elas se aproximavam e curiosas perguntavam o que eu escrevia, tal como se pode ver na situação relatada a seguir:

*Estou sentada no chão em um canto da sala fazendo anotações no diário de campo quando uma Emily se aproxima e pergunta:*

**Emily:** Tá fazendo o que, tia?

**Rafaely:** Estou escrevendo.

**Emily:** Escrevendo o que?

**Rafaely:** Estou escrevendo o que vocês estão fazendo aqui na sala, do que vocês brincam, como vocês brincam.

*(Diário de Campo, 01/03/2016)*

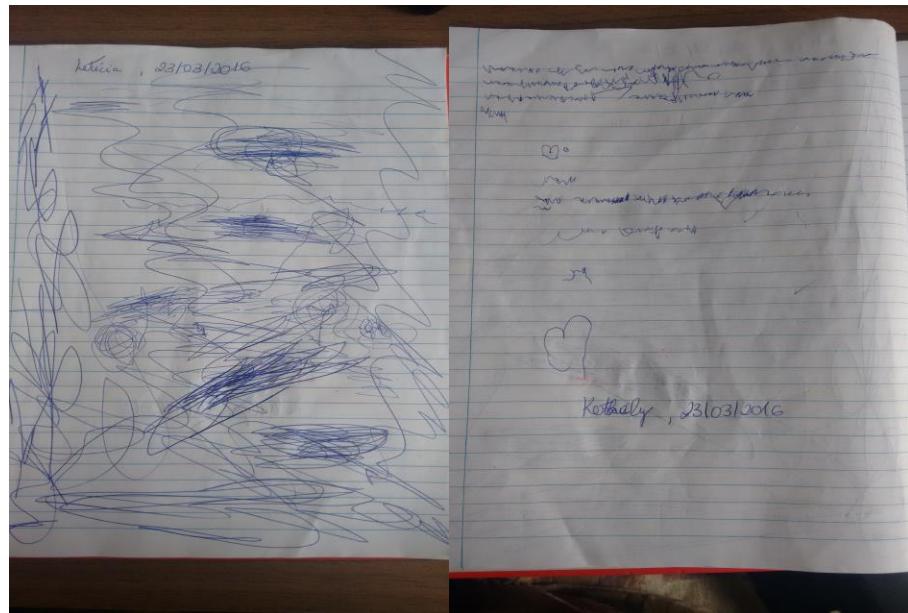
Sempre que elas se aproximavam perguntando sobre o caderno, eu informava que o caderno era para anotar tudo aquilo que elas faziam, do que brincavam, dentre outras coisas. Após conhecerem a finalidade do caderno, algumas crianças começaram a se “apropriar” dele, pegavam a caneta, pediam para escrever, para desenhar, pediam que eu escrevesse seus nomes. Nas imagens abaixo, apresento as situações em que as crianças solicitaram para escrever no diário de campo, deixando seus primeiros registros no instrumento de pesquisa.

**Figura 20** - Crianças escrevendo no Diário de Campo



Fonte: Arquivo de pesquisa

**Figura 21** – Registros das crianças no Diário de Campo.



Fonte: Arquivo de pesquisa

Nesse movimento de aproximação e registros no diário de campo, as crianças queriam fazer parte da construção das informações registradas naquele caderno. No diário, já não havia apenas informações minhas, mas um depositário de notas escritas numa relação de interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados, uma construção coletiva de impressões, observações, garatujas e desenhos.

Nas primeiras semanas de observação, as crianças não demonstraram nenhum tipo de constrangimento à minha presença, apenas olhares atentos, na tentativa de me conhecer e saber o que eu estava fazendo ali. Nesses primeiros contatos com as crianças, percebo que quando adentramos no campo para observar as formas de atuação de um grupo, somos igualmente observados. O outro também quer nos conhecer. Ao mesmo tempo em que desejamos conhecer o outro, adentrar no seu mundo, somos também observados, investigados, estabelecendo uma relação de interação entre pesquisador e sujeitos. Essa relação é abordada por Ferreira (2004), ao concluir que o trabalho do etnógrafo é do mesmo modo, foco de observação pelos sujeitos investigados.

### 3.6 O “ADULTO ATÍPICO” NA RELAÇÃO PESQUISADORA-CRIANÇAS: “VOCÊ NÃO É TIA, É UMA MULHER, NÉ?”

Um dos pressupostos da pesquisa etnográfica é que o pesquisador deve torna-se como um nativo, buscando interação, envolvimento e proximidade com o contexto e com seus informantes, tornando-se semelhante aos sujeitos da investigação. Como pesquisadora adulta, nunca me tornarei uma criança.

Sendo assim, como estar com as crianças sem deixar de ser uma adulta? Que papel assumir como pesquisadora? Eis uma das questões centrais na pesquisa com crianças. Diante da necessidade de aproximação do mundo das crianças, para conhecer seu universo de perto, procurei adotar uma postura de um adulto diferente daquele que fiscaliza.

Procurei me posicionar como um “adulto atípico”, postura adotada por Corsaro em suas investigações etnográficas com crianças. Assumir esse papel é estabelecer uma relação com as crianças diferente dos outros adultos que se relacionam diariamente com elas, destituído de poder e autoridade.

Assim, procurei de modo cuidadoso penetrar no universo das crianças com sensibilidade e principalmente, com o desprendimento da visão adultocêntrica, na tentativa de me relacionar e estabelecer uma relação de confiança com elas. Ao entrar em campo, tentei mostrar para as crianças que não tinha poder para resolver problemas, evitei tomar decisões e ações em que pudesse ser reconhecida como uma professora ou uma cuidadora, procurei não interferir em situações de conflitos, com exceção, apenas, se houvesse algum perigo para as crianças.

Busquei estratégias cuidadosas para adentrar nas rotinas dos sujeitos investigados, participando das atividades quando convidada ou adotando uma postura de quem respeitosamente solicita a permissão para participar de suas rotinas, não sendo invasiva, com o objetivo de evitar desconforto ao grupo, como exposto no trecho abaixo:

*A professora entra na sala com uma grande bola de papel amassado e pede para a cuidadora envolvê-lo com fita adesiva, firmando a bola. Em seguida, a cuidadora joga a bola no centro da sala em direção às crianças, as mesmas agitam-se e começam a correr chutando a bola. Após alguns segundos, observando as crianças correrem com a bola, pergunto se posso brincar também. Uma das crianças joga a bola para mim. Entendo essa atitude como uma aceitação da minha solicitação para participar da brincadeira. Então, começamos a correr pela sala, chutando a bola de um lado para o outro.*

*(Diário de Campo, 07/03/2016)*

As relações de confiança e amizade foram sendo construídas e fortalecidas, cada vez mais ia me sentindo acolhida pelas crianças. Algumas crianças, quando eu chegava à sala, corriam para me abraçar e me beijar, sentavam-se ao meu lado ou aconchegavam-se no meu colo, sobre as minhas pernas, colocavam as mãos sobre o meu rosto, acariciavam meus cabelos, reservavam lugar para mim ao lado delas na mesa do refeitório, nos espaços da rodinha e nos espaços de brincadeiras. Em muitas situações, fui convidada a participar de atividades, comprovando a relação de confiança e afetividade, como podemos observar a seguir:

*A professora diz às crianças que é hora do lanche. As crianças são conduzidas ao refeitório, eu acompanho a turma. Layza olha para mim e pergunta:*

**Layza:** Já vai embora?

**Rafaely:** Não!

**Layza:** Então, senta aqui, vamos lanchar!

*Layza olha para a mesa e vê que não há mais cadeira disponível para eu sentar, então a menina aponta para outras mesas do outro lado do refeitório e diz:*

**Layza:** Pegue ali!

*Eu pego uma cadeira e vou em direção às crianças da turma, então sento-me próximo à Layza.*

(Diário de Campo, 29/02/2016)

À medida que a pesquisa ganha continuidade e que passo a estar com elas semanalmente, fui percebendo que no decorrer das semanas que algumas crianças passaram a me chamar pelo nome e não como “tia” como se referem às cuidadoras e à professora.

*Na rodinha, a professora conduz uma canção saudando as crianças com bom dia, em seguida saúda as cuidadoras, cantando o nome delas na música. Em meio a música, Guilherme olha para a professora e diz:*

**Guilherme:** Ela, tia! (Apontando para mim, pedindo a professora que cante o meu nome na música).

*A professora, então, canta a música e diz meu nome errado, chamando-me de Rafaella. Letícia, prontamente, diz:*

**Letícia:** O nome dela é Rafaely!

**Professora:** Ah, eu estava chamando nossa amiga pelo nome errado! Vocês já sabem o nome dela!?

*Letícia e outras crianças olham para mim e sorriem.*

(Diário de Campo, 09/03/2016)

E mesmo àquelas que me chamavam de “tia”, percebiam uma postura diferente dos demais adultos presentes naquele contexto. Tal como se vê na nota de campo abaixo:

*Sibele observa Kethely e Letícia que brincam num canto da sala. Sibele se aproxima das meninas e tenta pegar o brinquedo que Kethely está brincando. Kethely reage dando um empurrão em Sibele. Chorando, Sibele vem ao meu encontro e diz:*

**Sibele:** *Tia, Kethely me bateu, coloque ela de castigo.*

**Rafaely:** *Eu não posso colocá-la de castigo, Sibele. Só a Tia L, a Tia M e ...*

*Sou interrompida pela menina que diz:*

**Sibele:** *E Tia Z, não é?*

**Rafaely:** *Isso mesmo.*

**Sibele:** *Você não é tia, é uma mulher, né?*

**Rafaely:** *Sim.*

*(Diário de Campo, 26/04/2016)*

O que eu representava para o grupo de crianças nem sempre estava bem definido, como percebido na nota de campo descrita acima. Porém, os convites aceitos para brincadeiras, o sentar no chão e ir a locais que normalmente os adultos não estão disponíveis a ir, por estarem envolvidos com as atividades propostas na rotina da creche, não brigar e nem colocar de castigo, ressaltavam que eu não era uma professora, mas alguém diferente que participava daquele grupo.

Apesar da minha postura diferenciada dos demais adultos do contexto, em algumas situações as crianças passam a me pedir coisas, como brinquedos guardados na última prateleira da estante, chupetas “escondidas” na prateleira da televisão, dentre outras coisas. As crianças estão cientes de que sou adulta e que posso conseguir algumas coisas para elas:

*Ainda na sala, depois das crianças terem tomado banho, Sibele se dirige a mim e pede o bico (chupeta).*

**Rafaely:** *preciso perguntar para a professora se posso pegar.*

*A menina me observa diz:*

**Sibele:** *Quero meu bico!*

**Rafaely:** *Cuidadora, ela está pedindo o bico, posso pegar?*

**Cuidadora:** *Pegue, está próxima a TV.*

*(Diário de campo, 20/04/2016).*

Nesse posicionamento, de uma atitude não invasiva, Corsaro (2005) afirma que as crianças vão agregando esse “novo amigo” (FINE e SANDSTROM, 1988 apud BORBA, 2005), permitindo a sua participação nas atividades e introduzindo-o no grupo. A medida que adentrava nas rotinas das crianças, fui percebendo que o *status* de participante estava sendo estabelecido. Corsaro (2009, p.84) salienta que a investigação etnográfica envolve diversas estratégias de pesquisa, tais como entrada no campo e aceitação no grupo social e consequentemente o estabelecimento do *status* de participante do grupo, percebemos nos trechos a seguir a aceitação social por parte das crianças:

*A professora divide a turma em grupos de meninos e meninas. Os meninos ficam na sala com as cuidadoras para darem início ao banho. As meninas vão brincar de massinha de modelar no refeitório, enquanto a professora irá iniciar o momento da escovação dos dentes. A professora pede que as meninas se sentem para que ela distribua a massa de modelar; eu sento-me junto às meninas e após todas as meninas terem recebido a massinha eu também peço massinha a professora. Ela me deu a massinha e olhou-me desconfiada. Letícia olhou para mim e sorriu, como se estivesse dizendo: Você vai brincar também! Eu começo a brincar com minha massinha. Layza, ao perceber que eu estava brincando, levantou-se e veio brincar ao meu lado. A professora sentou-se à mesa também e disse: Olha, estão brincando com nossa amiguinha Rafaely. No nosso grupo tem uma Rafaela (referindo-se a uma criança chamada Rafaela) e agora temos uma Rafaely. As meninas consentem com sorrisos e olhares para mim. Sinto-me bem, porque eu estava conseguindo ser aceita pelo grupo.*

*(Diário de Campo, 02/03/2016)*

Outra situação:

*Layza e eu estamos sentadas no chão da sala, quando ela resolve “catar piolhos” no meu cabelo. Layza parece procurar com muito cuidado os bichinhos, como se utilizasse um pente a procura dos piolhos. Quando de repente exclama:*

***Layza: Xii... Está cheio de piolhos!***

***Rafaely: Sério?***

*Layza: Está cheio (balançando a cabeça), está descendo por aqui (apontando para minhas sobrancelhas) vamos passar remédio!*

*(Diário de Campo, 07/03/2016)*

Conforme observado, faz parte da rotina das crianças o processo de catar piolhos, realizado pelos adultos, especialmente nas meninas. Diariamente, a professora e cuidadoras buscam àquelas que apresentam o problema para realizarem o tratamento. O processo acontece durante o banho, as educadoras utilizam pente fino para pentear os cabelos e em seguida aplicam um xampu contra os piolhos. Na brincadeira de faz de conta apresentada acima, Layza expressa sua aceitação para comigo, uma vez que apresento as mesmas características do grupo de meninas, tenho piolhos, assim como as demais integrantes do grupo e por isso devo passar pelo mesmo procedimento que elas passam.

Outra situação de aceitação é percebida em um dos momentos da rodinha, na qual sou repreendida por uma das crianças; entretanto, a repreensão me deixou feliz, pois estava sendo aceita pelo grupo de crianças, tal como se vê na seguinte nota de campo:

*No momento da roda, a professora pede para as crianças fecharem os olhos para fazerem uma oração, eu observo as crianças quando Guilherme olha para mim e imperativamente, diz:*

**Guilherme:** *Feche os olhos!*

*Rapidamente, fecho meus olhos e tento acompanhar a oração, igualmente a todo o grupo que precisa estar com os olhos fechados, conforme pediu a professora.*

*(Diário de Campo, 09/03/2016)*

Mesmo diante dessas situações, percebo que as crianças sabem que sou uma adulta entre elas. Não há como os adultos se passarem despercebidos pelas crianças, não há como negar a existência de uma relação de poder e o tamanho físico que inevitavelmente interferem na relação. Graue e Walsh (2003, p.10) afirmam que “nunca nos tornamos crianças, mantivemo-nos sempre como um ‘outro’ bem definido e prontamente identificável”.

*Letícia, Emily, Sibele, Rafaela, Keroly e Kethely brincam de massinha de modelar em uma das mesas do refeitório. Eu estou observando e brincando de massinha juntamente com elas. A professora avisa que está na hora de tomar banho. Letícia resolve recolher as massinhas de modelar que estão com as meninas.*

**Letícia:** *Rafaely, me dê sua massinha!*

**Rafaela:** *Oi!*

**Letícia:** *Não é você! É a Rafaely grande!*

*(Diário de Campo, 06/05/2016)*

Assim como as crianças estão atentas à presença do pesquisador, como relatado anteriormente, a ausência também é notada. Nos relatos abaixo, os questionamentos de Layza e Letícia, expõem como as duas meninas perceberam à minha ausência à creche em determinados dias:

*Chego à sala e Layza me pergunta:*

**Layza:** *Por que você não veio hoje?*

**Rafaely:** *Olha eu aqui!*

**Layza:** *Não, porque você não veio hoje? (Enfatizando o “hoje”) Nesse momento, entendo que a menina fazia menção ao dia anterior ao qual eu não havia comparecido à instituição.*

*(Diário de Campo, 14/03/2016)*

*Entro na sala, vou em direção ao armário guardar minha bolsa, quando sou surpreendida por Letícia, que enquanto abraça minhas pernas diz:*

**Letícia:** *Por que você não apareceu, sua gostosinha?*

*(Diário de Campo, 18/04/2016)*

O relato de Letícia além de expor a percepção da criança acerca da minha ausência, mostra também uma relação afetuosa da menina para com a pesquisadora, ao me chamar de “gostosinha” e me abraçar. Durante a pesquisa criei um vínculo afetivo muito bom com Letícia. A menina sempre buscava proximidade social comigo, sentava-se no meu colo, convidava-me para brincar e contar histórias, reservava lugar para mim na mesa do refeitório, etc. Vale ressaltar que Letícia costumava me chamar pelo nome e por várias vezes referia-se a mim como uma amiga, tal como se pode ver na situação relatada a seguir:

*Letícia, Ruan e eu estamos sentados observando algumas crianças brincando. Em um dado momento, Ruan me pergunta:*

**Ruan:** Qual seu nome? (...) TI diga TI-TI-A

**Rafaely:** Rafaely, meu nome.

**Ruan:** É titia!

**Letícia:** Não é titia não! É amiguinha!

(Diário de Campo, 02/06/2016)

Nessa sucessão de acontecimentos do dia a dia da creche, fui sendo reconhecida e me reconhecendo naquele espaço. Percebi que as crianças possuíam uma forma própria de estabelecer relações sociais e afetivas, observando, se aproximando, brincando, numa linguagem nem sempre com palavras, e daí a importância de estar atenta as múltiplas linguagens da criança.

As duas primeiras semanas resumiram-se à observação participante, buscando proximidade social com as crianças e assim conquistar o *status* de participante e de ser aceita pelo grupo. Observação esta que, em alguns momentos, precisava ser interrompida, com a finalidade de maior participação na vida social do grupo em contexto.

*Quando chego à creche, as crianças estão brincando livremente pela sala. Pego uma cadeira e dirijo-me o mais próximo possível de um grupo de crianças e fico a observar de que elas brincam. Quando Letícia percebe que cheguei, ela diz: Letícia: Rafaely! Sente no chão! Vamos brincar!*

*Eu aceito o convite e sento-me junto às crianças para brincarmos.*

(Diário de campo, 29/04/2016)

Malinowisk (1978, p. 31) recomenda que nesse tipo de investigação que “[...] de vez em quando deixe de lado à máquina fotográfica, lápis e caderno e participe pessoalmente do que está acontecendo.”

Na terceira semana de observação, decidi introduzir a filmagem e a fotografia. As crianças demonstraram muita curiosidade com a câmera, deixei com que elas explorassem o material sob minha supervisão, o que causou muita excitação do grupo e repreensões das cuidadoras, alertando-me que eles poderiam destruir o aparelho.

Mesmo diante das advertências das cuidadoras, deixei que as crianças explorassem a câmera fotográfica e fizessem registros fotográficos. Essa experiência foi muito significativa, pois, além de registrar momentos e caracterizar ambientes, a presença e utilização da câmera fotográfica criaram momentos de interação minha com as crianças e das crianças com seus pares. Abaixo, apresento algumas fotografias registradas pelas crianças:

**Figura 22** - Fotografias registradas pelas crianças



Fonte: Arquivo de Pesquisa – 23/03/2016.

À medida que as crianças foram se familiarizando com a câmera, iniciei as gravações de vídeo com câmera móvel, me locomovendo quando necessário, para acompanhar as situações de brincadeiras conjuntas, buscando observar também o que acontecia no entorno do grupo foco, tentando captar outras situações de brincadeiras. Durante as filmagens, as crianças corriam para frente da câmera, faziam poses para fotos, colocavam o dedo na lente e corriam para ver o visor do aparelho.

Em alguns momentos em que estava utilizando a câmera, fazendo meus registros acerca das atividades de brincadeiras, algumas crianças se aproximavam com uma câmera de brinquedo disponível na caixa de brinquedos da sala do Infantil IIIB, me pediam para tirar fotos, elas também queriam fazer seus registros, participando como um sujeito coparticipante e coprodutor da e na pesquisa (CARVALHO e MÜLLER, 2010). As imagens ilustram essas atitudes das crianças:

**Figura 23** – Crianças fotografando a pesquisadora



Fonte: Arquivo de Pesquisa – 23/03/2016

### 3.7 “SEGUNDA VOCÊ VEM, NÉ? ”: SAINDO DO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

Corsaro (2009, p.84) salienta que a investigação etnográfica envolve diversas estratégias de pesquisa como entrada no campo e aceitação no grupo social e consequentemente o estabelecimento do status de participante do grupo, como relatado anteriormente. Essas estratégias são relatadas em diversos trabalhos que adotam a etnografia como metodologia de pesquisa. Por meio de descrições densas, encontramos os relatos de como se deu a entrada no campo, como foram sendo estabelecidas as primeiras aproximações sociais com o contexto. Entretanto, Horn (2013) destaca que poucos são aqueles que mencionam acerca da saída de cena do pesquisador, uma etapa tão singular da investigação.

Refletindo acerca das colocações da autora, abordarei esta etapa da pesquisa, a experiência da saída do campo. Depois de quatro meses de encontros, conversas, brincadeiras e observações chega o inevitável momento da despedida. Relações de confiança, amizade e afetividade foram construídas e fortalecidas durante todo o processo de pesquisa.

Após todo esse percurso, chega o momento dessa “nova amiga” deixar o grupo e sair de campo. Confesso que não foi um momento agradável, nenhuma despedida é, mas necessária para que o processo interpretativo avançasse.

Carvalho e Müller (2010) ressaltam a importância de devolver os dados produzidos com a participação das crianças a elas. Fotografias e filmagens precisam ser apresentadas as crianças e mais além do que apresentar, solicitar a permissão para uso dos dados.

Assim, no último dia de observação (momento de confraternização e despedida), resolvi usar como procedimento de devolução de dados produzidos a exposição de fotografias

e vídeos para as crianças. Além de mostrar às crianças aquilo que eu registrava sobre seus universos, objetivei também com esta ação valorizar a dimensão ética da pesquisa. Diante de todos os cuidados no decorrer do estudo para adentrar em seus mundos, respeitar suas vontades frente ao uso da câmera, dentre outras situações, gostaria de ouví-las nessa etapa final, reconhecendo e defendendo o direito das crianças de serem ouvidas.

As crianças demonstraram gostar de ver suas fotos e vídeos, falaram sobre as brincadeiras e das relações sociais desenvolvidas, o que foi muito oportuno para o processo interpretativo. Ao término da apresentação do material, utilizei termos simples para explicar a pesquisa que estava desenvolvendo e em seguida solicitei às crianças a autorização para utilização das imagens e enfatizei que estas só seriam utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos e científicos. A maioria das crianças consentiu com gestos e palavras, apenas Sibele sinalizou que não autorizava o uso das imagens. Perguntei a menina o porque eu não poderia usar suas imagens, ela apenas justificou “porque não”. Fiquei intrigada, mas assegurei a Sibele diante de todos que respeitaria sua vontade.

Depois de algum tempo, chamei Sibele no canto da sala e mais uma vez perguntei o porquê de ela não autorizar a publicação de suas fotografias, a menina sorriu e disse-me que poderia mostrar. Fiquei aliviada pois Sibele era uma das crianças que mais aparece nas filmagens e caso ela não tivesse permitido, não iria usar suas imagens mesmo com a autorização formal dos seus responsáveis.

*Ao me despedir das crianças com abraços e beijos carinhosos, sou surpreendida com a pergunta de Layza:*

**Layza:** Segunda você vem, né?

**Rafaely:** (risos) Acho que não.

**Layza:** Vem sim!

*(Diário de Campo, 16/06/2016)*

Responder à pergunta de Layza não foi nada fácil para mim. Era chegado o momento de partir. “Como pesquisadores estamos ali com um objectivo particular, e partiremos assim que esse objectivo for conseguido” (GRAUE E WASH, 2003, p. 101).

A seguir, apresento e discuto os achados capturados nesta investigação, focalizando o meu olhar para as práticas sociais e culturais das crianças nos processos de brincar.



# 4

## DE QUÊ E COMO BRINCAM AS CRIANÇAS: MAPEANDO AS ROTINAS DE BRINCADEIRAS DO GRUPO DE PARES



## DE QUÊ E COMO BRINCAM AS CRIANÇAS: MAPEANDO AS ROTINAS DE BRINCADEIRAS DO GRUPO DE PARES

As situações de brincadeiras foram agrupadas em episódios<sup>9</sup> de acordo com os objetivos propostos da pesquisa. Selecionei alguns episódios para exemplificar o modo como as crianças brincam. Para seleção dos episódios, realizei uma triagem, identificando quais vídeos revelavam as atividades de brincadeiras mais recorrentes e significativas. Tais episódios foram utilizados como ferramentas de apresentação dos achados da pesquisa. Embora os episódios retratem as vivências das crianças, eles não constituem a vida real, eles tentam retratar as práticas sociais e culturais vivenciadas pelas crianças nos processos de brincar dentro de um contexto específico (GRAUE; WALSH, 2003, p. 255).

A maioria dos episódios durava em média de 2 a 8 minutos, terminando por razões externas (professora/cuidadoras chamavam as crianças para outra atividade da rotina), ou pela retirada espontânea de algum componente do grupo, ou pela dispersão, na qual as crianças acabavam se engajando em outros grupos, ou ainda pela mudança do tema da brincadeira pelo grupo. Com o término de uma atividade surgia a ideia de outra brincadeira.

Com base nas observações e nos registros das situações interativas, apresento um panorama das brincadeiras partilhadas pelo grupo de crianças, expondo as principais rotinas e as maneiras como elas organizam suas práticas lúdicas.

Antes de discutir sobre as brincadeiras preferidas das crianças e de elencar como estas brincam, faz-se necessário compreender alguns elementos que norteiam as brincadeiras e dão suporte para melhor entendimento acerca deste tema. Para abordar esta questão recorro à Corsaro (2003), à Ferreira (2004) e à Borba (2005).

Corsaro (2003) define as rotinas de brincadeiras como elementos constituintes das culturas da infância e que estas são produzidas pelas crianças e compartilhadas na interação

<sup>9</sup> Utilizei as seguintes convenções para as transcrições dos episódios: Palavras em negrito indicam ênfase; (...) indica pausa na fala; (---) indica trecho incompreensível; Períodos entre parênteses tem a função de explicar o contexto da fala.

com seus pares. Assim, as rotinas são práticas sociais subordinadas às regras e normas instituídas pelas crianças que organizam e regulam as ações do grupo de pares.

Borba (2005) aponta as rotinas de brincadeiras como uma sequência de comportamentos previsíveis e que apresentam a preferência das crianças, repetindo-se com frequência e com consistência. Ferreira (2004 *apud* Pereira, 2012, p.40,41) contribui afirmando que as rotinas favorecem para “[...] tornar aquele mundo familiar, comunal, recorrente, previsível; por isso mesmo, objectos de intervenções discursivas e práticas, inovadoras e criativas, que o tornam altamente flexível, adaptável e transformável. [...].

Para entender as rotinas de brincadeiras, Borba (2005) aponta a necessidade de compreender as ideias de enquadre e *scripts* ou eixos temáticos. O termo enquadre refere-se à definição do que está acontecendo em uma situação interativa, ou seja, a atividade que está sendo desenvolvida dentro daquela situação. Os *scripts* ou eixos temáticos são estruturas que descrevem sequências apropriadas de eventos em um contexto particular, são os comportamentos que orientam a ação interativa.

Nas ocasiões de brincadeiras, comunica-se a intenção de brincar, sinalizando o enquadre, como por exemplo “vamos brincar de casinha ou de polícia e ladrão” ou por gestos e pistas que sugerem temas de brincadeiras, como por exemplo, embalar uma boneca, apontar uma arma. No enquadre escolhido pela criança – brincar de casinha - segue-se os scripts associados, pois, no brincar de casinha todos os participantes devem apresentar comportamentos que retratem o brincar de casinha, como preparar um alimento, arrumar a casa, etc.

Diante de tais considerações, no decorrer da pesquisa, foi possível identificar, mapear e caracterizar algumas rotinas de brincadeiras que se apresentaram com mais frequência e consistência no cerne dos grupos de pares do Infantil IIIB, tais como: Aproximação-evitação; perseguição; matar-morrer-reviver; situações familiares e scripts relacionados.

### **Rotinas de Brincadeiras de Aproximação – Evitação**

Corsaro (2009) identificou esta rotina de brincadeiras em suas pesquisas etnográficas com crianças em diferentes culturas. A estrutura dessa brincadeira envolve quatro etapas: identificação, aproximação, evitação e retorno à base segura. Um agente ameaçador (bruxa, bicho papão, monstro, por exemplo) é reconhecido pelo grupo de pares com nomeações e

reações de medo. As crianças se aproximam dele e em seguida fogem, escapando em segurança.

Nessa estrutura, as crianças “produzem coletivamente uma rotina na qual compartilham a acumulação de tensão, a excitação da ameaça e o alívio e a alegria da fuga” (CORSARO, 2009, p. 33,34). Nesse processo, as crianças lidam com o medo, enfrentam o perigo, inserindo-os em suas rotinas de pares, as quais elas produzem e controlam (CORSARO, 2011).

O autor levanta a hipótese que essa estrutura básica pode ser a base de muitas brincadeiras de perseguição e fuga de crianças, podendo ser uma característica universal das culturas de pares, entretanto, para que tal hipótese seja confirmada há a necessidade de mais pesquisas sobre a brincadeira das crianças em diferentes contextos culturais.

Os dados gerados no presente estudo evidenciaram o desenvolvimento dessa rotina em 07 cenas analisadas. Apresento abaixo um episódio para ilustrar a rotina de aproximação- evitação observada no contexto do presente estudo.

**Episódio: “hahaha, eu sou a bruxa!”**

**Local:** Sala de aula

**Duração:** 02min 04seg

**Data:** 10/03/2016

As crianças organizam as cadeiras, juntando-as, formando uma “casa”. Rafaela está sentada na casa, quando Sibele se aproxima, com expressões faciais e entonação vocal e diz:

**Sibele: Hahaha, eu sou a bruxa!**

Pedro observa a atitude de Sibele. Rafaela dá um toque na cabeça de Sibele, como se respondesse que não tem medo da bruxa e em seguida com expressões faciais e entonação vocal e diz para Sibele:

**Rafaela: hahahahaha**

Sibele sai correndo. Pedro corre em direção à Sibele também com “medo” e emitindo sons de bichos e bruxas. Ao perceber esse movimento, Layza corre em direção à casa, sobe nas cadeiras e encontra abrigo. Layza desce das cadeiras, quando vê Sibele correndo em direção à casa gritando como uma bruxa. Sibele fica diante da casa emitindo sons de bruxa, quando Rafaela emite os sons ainda mais altos:

**Rafaela: hahahahaha, hahahahaha**

Sibele continua a emitir sons de bruxa. E assim, elas ficam na disputa da gargalhada da bruxa. Rafaela fica em pé na cadeira e faz sinal de que vai descer da casa, dizendo:

**Rafaela: Eu vou morder você... HAHAHAHA.**



Imagens de vídeo: “hahaha, eu sou a bruxa!”

Fonte: Arquivo de Pesquisa – 04/04/2016

Todas as crianças saem correndo com gritos e semblantes de “medo”. Segundo depois, Layza, Pedro e Sibele retornam à casa e Rafaela volta a emitir o som, assustando mais uma vez as crianças. Estas correm, fugindo para longe da casa.

Rafaela: Quem tem medo de bruxa aqui? **hahahahaha...**

Pedro, Layza e Sibele se aproximam de Rafaela mais uma vez. Rafaela desce da cadeira e diz:

Rafaela: Eu vou morder você...



Imagens de vídeo: “HAHAHA, eu sou a bruxa!”

Fonte: Arquivo de Pesquisa – 04/04/2016

Pedro, Layza e Sibele saem correndo ao som de muito gritos, expressando medo. Rafaela corre e muda de direção à Layza, que sai correndo e vai para a casa. Ao chegar próximo à casa, Rafaela retorna na busca das outras crianças. As crianças correm pela sala. E assim a brincadeira prossegue com algumas repetições, numa sequência de perseguição e fuga.



Imagens de vídeo: “hahaha, eu sou a bruxa!”

Fonte: Arquivo de Pesquisa – 04/04/2016

No episódio acima, encontramos as características principais da rotina de aproximação-evitação: as crianças chegam perto do agente ameaçador e o evitam quando ele adquire poder, as crianças ameaçadas apresentam um medo fingido, estas correm para uma base segura, há acumulação e liberação de tensão e possibilidades de repetição e enriquecimento da brincadeira.

Entretanto, percebe-se alguns aspectos que ilustram a natureza criativa e inovadora das culturas infantis. No episódio descrito, em vez de as crianças identificarem a bruxa e se aproximarem dela, Sibele se autodenomina como o agente ameaçador. Ela se aproxima inicialmente de um grupo de crianças e com expressões faciais e entonação vocal, inicia a rotina de brincadeira.

Essa fase inicial de sinalização do enquadre da brincadeira é anunciado com pistas como as expressões faciais e entonação vocal que comunicam a proposta da brincadeira de bruxa. Entretanto, nessa etapa de identificação da rotina, ao invés de Rafaela sentir-se ameaçada, esta enfrenta o agente ameaçador e começa a disputar com Sibele o papel de bruxa. Sibele, por sua vez, aceita a participação de Rafaela como bruxa na brincadeira e ao invés de ameaçar, passa a ser ameaçada pela nova bruxa.

Com a definição do enquadre da brincadeira e a identificação da bruxa, há uma sinalização das ações que devem dar continuidade à brincadeira. Assim, Layza, Pedro e Sibele reagem com medo do perigo de serem pegos pela bruxa, correndo e evitando o agente ameaçador, como propõe a rotina.

Em seguida, observa-se a fase de aproximação do perigo. Sibele retorna à casa onde a nova bruxa está. Nessa etapa da rotina, percebemos mais um aspecto inovador: Sibele se aproxima da bruxa, mas não a evita, pelo contrário, Sibele tenta ocupar sua posição inicial de bruxa. Nessa etapa da brincadeira, Sibele e Rafaela disputam o papel de bruxa, numa competição de gargalhadas de bruxa. O ponto crucial para a decisão de quem será a bruxa ocorre quando Rafaela fica em pé na cadeira e diz *“Eu vou morder você... HAHAHAHA”*. Nesse momento, Sibele, sem resistência, mais uma vez cede o papel de bruxa e juntamente com Pedro e Layza, através de expressões, gestos e movimentos corporais expressando medo, se afastam da bruxa.

A rotina continua com aproximação das crianças ao perigo. A última fase da rotina é expressa por gritos assustadores da bruxa e com a caçada das crianças. Nesse momento, o agente ameaçador desce da cadeira e corre para pegar as crianças, ao som de muitos gritos e medo, elas correm pela sala procurando uma base segura, um local onde a bruxa não possa

pegá-las. O local, no episódio acima, é a casa, construída com o aglomerado de cadeiras. É possível notar que, quando Rafaela tenta capturar Layza, esta foge para a casa, onde tem ciência que a bruxa não pode capturá-la. Após Layza se proteger na casa, Rafaela resolve ir à procura das outras crianças, constatando a impossibilidade de capturar Layza.

É possível perceber neste episódio como as crianças possuem um conhecimento prévio que fornece as regras e a estrutura geral de ações e comportamentos que garantem o desenrolar da brincadeira (BORBA, 2005).

Mesmo com algumas variantes, as crianças demonstram possuir um conhecimento preliminar que lhes permite desenvolver ações e comportamentos adequados ao esquema da rotina. Conforme Brougère (2015), esses esquemas de brincadeiras compõem a cultura lúdica, que são um conjunto de regras e significações próprias das brincadeiras que as crianças adquirem e dominam no contexto das atividades conjuntas.

O episódio descrito abaixo apresenta a mesma estrutura do Episódio “HAHAHA, eu sou a bruxa!”, porém foram observados alguns aspectos diferenciais, os quais analiso a seguir.

**Episódio: A Bruxa, o Bicho, o Fantasma e o Mosquito da Dengue**

**Local:** Sala de aula

**Duração:** 04min 58seg

**Data:** 18/04/2016

Kethyle, Franciele e Débora estão escondidas na última prateleira da estante enquanto Sibele e Rafaela assustam as meninas com gritos e risadas de bruxa.

**Débora: Oie o bicho!**

**Franciele: Fantasma, olhe o fantasma!**

As risadas das bruxas atraem algumas crianças para a brincadeira, Guilherme se aproxima e junta-se ao grupo de meninas que se protegem na estante ou na “casa”. Glauber, não entra, fica a observar o grupo que está na casa e a ação das bruxas. Luiza observa e alguns segundos depois junta-se ao grupo. As bruxas (Sibele e Rafaela) passeiam e cantam pela sala. Enquanto isso, Kethyle, Guilherme e Franciele saem da casa. Em seguida, Glauber, resolve fazer o papel do monstro e começa a emitir sons e se aproximar da casa, onde estão Débora e Luiza. No mesmo momento, Franciele retorna à casa. As meninas olham para ela e gritam ainda mais.

**Franciele: Eu não sou o bicho não!**

**Luiza: É ele!** (Apontando para Glauber e gritando ainda mais forte. As meninas seguem gritando. Os gritos atraem Kethyle, que retorna a casa.

Rafaela: **Hahaha... hahaha... hahaha...Auuu... Auuu... eu sou uma bruxa! Hahaha.** (Afastando-se do local da brincadeira).



Imagens de vídeo: A Bruxa, o Bicho, o Fantasma e o Mosquito da Dengue

Fonte: Arquivo de Pesquisa – 18/04/2016

Nesse momento, Glauber assume o papel de bicho e começa a ameaçar com expressões faciais e entonação vocal de bicho.

Franciele: O fantasma!

Guilherme retorna à casa e todos continuam a gritar, Débora coloca as mãos nos olhos com medo.

Sibele e Pedro se aproximam e Guilherme diz para Sibele:

**Guilherme:** Venha, venha (...) oie o fantasma ali...

Sibele entra na casa, mas rapidamente afasta-se do local. As crianças ficam apreensivas à espera do monstro/bruxa/fantasma a qualquer momento.

Guilherme: UHHHH – fazendo cara de medo.

Franciele: Auuuuuu, elas vêm pra cá, elas vem pra cá.



Imagens de vídeo: A Bruxa, o Bicho, o Fantasma e o Mosquito da Dengue

Fonte: Arquivo de Pesquisa – 18/04/2016

Luiza: Tem medo de bruxa, é?

Rafaela se aproxima e diz:

Rafaela: Eu não sou bruxa não, viu? (pausa) Vou sair daqui da minha casa.

Guilherme levanta-se e diz: Vamos atacar os mosquitos, vamos pegar elas!

Guilherme aponta o brinquedo em direção ao mosquito.

Rafaela: Oia o mosquito da dengue, o mosquito da dengue. Isso daqui (apontando com um brinquedo na direção à sua frente).

Rafaely: É o mosquito da dengue?

Rafaela sinaliza positivamente com a cabeça.

Sibele sai correndo e diz: Eu vou pegar o mosquito da dengue.



Imagens de vídeo: A Bruxa, o Bicho, o Fantasma e o Mosquito da Dengue

Fonte: Arquivo de Pesquisa – 18/04/2016

Guilherme, Franciele e Pedro correm para o canto da sala e lá matam o mosquito com armas.

Segundos depois, Sibele retorna para a casa e assusta as meninas com sua risada de bruxa:

Sibele: Hahaha... hahaha... hahaha...

As meninas gritam. Em seguida, Sibele também grita com medo e sai correndo pela sala. Pedro, Guilherme e Franciele retornam à casa. Sibele volta a assustar, Rafaela também retorna e grita. Sibele olha para ela e diz:

Sibele: Pegue as pessoas!

As duas gritam e assustam as todas as crianças que reagem com gritos.



Imagens de vídeo: A Bruxa, o Bicho, o Fantasma e o Mosquito da Dengue

Fonte: Arquivo de Pesquisa – 18/04/2016

Pedro se levanta e apontando uma arma feita com as mãos atira nas bruxas.

Guilherme: Vamos metralhar tudo!

Pedro e Guilherme saem da casa perseguindo as bruxas que correm na tentativa de fugir deles. Os meninos atiram. Guilherme consegue prender Rafaela, mas em seguida, a solta.

E assim, a brincadeira se repete. As crianças voltam à casa (base segura), as bruxas retornam para assustar as demais crianças e a história se repete com pequenas alterações e entrada de outras crianças e de outro personagem como o lobo.



Imagens de vídeo: A Bruxa, o Bicho, o Fantasma e o Mosquito da Dengue

Fonte: Arquivo de Pesquisa – 18/04/2016

No episódio descrito acima, percebe-se a inclusão de novas figuras assustadoras que fazem parte do universo simbólico da criança, tais como o bicho e o fantasma. Essas figuras fascinantes e ameaçadoras são apropriadas de rotinas e rituais familiares e são reproduzidas como parte das rotinas na cultura de pares.

O episódio segue a mesma estrutura de aproximação-evitação. Entretanto, a brincadeira funciona com quatro agentes ameaçadores, Sibele e Rafaela (as mesmas meninas que disputaram o papel de bruxa no episódio “HAHAHA, eu sou a bruxa!”) ocupam o papel de bruxas; Glauber, em alguns momentos assume o papel do bicho e o mosquito da dengue é desempenhando por um personagem imaginário.

O que impressiona nesse episódio “A Bruxa, o Bicho, o Fantasma e o Mosquito da Dengue” é que mesmo com a inclusão de novos personagens, novos agentes ameaçadores, não é perceptível nenhum problema no fluxo da brincadeira. As crianças continuam alinhadas desenvolvendo os comportamentos adequados ao esquema da rotina. Brougère (2015) contribui nesse sentido, afirmando que a cultura lúdica, ou seja, as regras tornam possível a brincadeira e permite enriquecer progressivamente a atividade lúdica. Assim, no decorrer da sequência interativa, as regras já pré-estabelecidas pelas crianças dão suporte para que novas situações sejam inseridas sem prejudicar o andamento das atividades.

Como se faz notar nesta sequência interativa, as crianças introduzem o enquadre de luta com os agentes ameaçadores. Algumas crianças tentam matar a bruxa, conseguem

prendê-la, mas em seguida a soltam. O contrário também pode ser percebido em outras ocasiões dessa rotina de brincadeira, na qual o monstro consegue apreender uma criança, mas a solta em seguida, ou esta é salva por um parceiro de brincadeira. Nesta rotina, o medo da bruxa, do monstro e do fantasma pode ser enfrentado. Assim, as crianças enfrentam problemas, aprendem a trabalhar suas emoções, resolvem conflitos, dominam regras, revivem os seus conflitos e medos enquanto brincam.

Outro ponto a destacar é a inclusão do mosquito da dengue neste episódio. Diante da situação de epidemia que atingiu diversos estados brasileiros no primeiro semestre do ano 2016, algumas ações e campanhas foram implantadas na creche para evitar a proliferação de focos do mosquito Aedes aegypti, transmissor da dengue, Chikungunya e Zika vírus. Durante a semana da gravação desse episódio as crianças da creche haviam participado de uma das ações propostas.

Dentro desse contexto é notável como as crianças inserem elementos de suas experiências cotidianas em suas brincadeiras. A perseguição ao mosquito da dengue se apresenta como uma experiência das crianças trazida ao mundo da imaginação e da brincadeira. As crianças viam o mosquito como um agente ameaçador, assim como a bruxa, o monstro e o fantasma. Elas apropriam-se das referências culturais, das experiências cotidianas da creche, de suas famílias e da mídia, tão presente em suas rotinas, como tema dos processos de criação/construção de suas brincadeiras, não apenas, reproduzindo, mas recriando experiências.

De modo geral, nos episódios observados que desenvolveram esta rotina, a mesma apresentou-se com esta sequência básica: identificação, aproximação, evitação e retorno à base segura.

### **Rotinas de Brincadeiras de Perseguição**

As brincadeiras de perseguição seguem a mesma estrutura básica da brincadeira de aproximação–evitação, excluindo apenas o sentimento de medo da rotina, apresentando uma estrutura com a sequência de perseguição e fuga (BORBA, 2005). A brincadeira mais predominante desse tipo é polícia e ladrão. A brincadeira é uma das favoritas das crianças e altamente apreciada pelos meninos.

Na sequência da rotina há a fase de identificação de quem será a polícia e o ladrão. Em seguida, as crianças utilizam diversos objetos para representar armas que serão utilizadas na

perseguição. Como não há armas de brinquedo na sala de aula, as crianças do grupo pesquisado utilizavam pistolas de água, pás, botas de bonecos, blocos de madeira, violão, pedaços de brinquedos e os dois dedos da mão para representar uma arma.

Na rotina de perseguição, um aspecto que se destaca é a adaptação aos temas da cultura midiática. A rotina dessa brincadeira serve para outras, sujeita a adaptações de temas, cuja procedência são os personagens de programas de TV, desenhos animados, da literatura presentes no universo das crianças.

Sobre isso é pertinente compartilhar a discussão trazida por Brougère (2010, p. 53,54) acerca da influência da cultura midiática na cultura lúdica. Para o autor, a cultura lúdica, um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível, integra elementos externos que influenciam a brincadeira. Assim, a cultura lúdica não é produzida apenas pelos sujeitos envolvidos no processo, mas é também produzida por elementos externos, como por exemplo, a mídia televisiva.

Na rotina de perseguição é muito comum as crianças se apropriarem de elementos da cultura televisiva em suas brincadeiras, tais como nome de personagens, procedimentos, poderes e expressões de super-heróis, além da relação entre os bons e os maus. Nesse processo, as crianças utilizam-se dos conhecimentos gerais acerca da rotina e articulam-nos aos conhecimentos da mídia televisiva. No contexto observado, as crianças assumiam papéis ficcionais (CORSARO, 2003) de super-heróis. Transformavam-se em personagens vistos na televisão, tais como a Super Pink, o Homem Aranha, o Homem de Ferro, Power Rangeres, dentre outros.

Durante as observações também presenciei meninos brincando com bonecos utilizando a rotina de perseguição. Os bonecos com características típicas de heróis, personagens corajosos, velozes, maldosos, fortes, forneciam aos meninos a rotina envolvendo perseguição e luta que deveriam dar às suas brincadeiras. Dos bonecos disponíveis na caixa de brinquedos da sala investigada encontrei o homem aranha, soldados, homem de ferro, tartaruga ninja. Em alguns casos, esses brinquedos tornavam-se os iniciadores da brincadeira (BROUGÈRE, 2010).

Cabe ressaltar que a rotina de perseguição foi observada em 22 cenas analisadas na presente dissertação. Vejamos um episódio no qual as sequências de ações são orientadas pelo enquadre de polícia e ladrão:

**Episódio: “Mãos na cabeça, agora!”**

**Local:** Sala de aula

**Duração:** 01min 18seg

**Data:** 06/05/2016

Rafaela, Matheus, Layza, Luiza, Erica brincam de polícia e ladrão. Todas as crianças estão perseguindo Luiza, quando finalmente conseguem capturá-la. Guilherme brinca com um carrinho próximo ao grupo, quando atento observa a apreensão de Luiza. Layza segura Luiza para que ela não fuja, coloca-a sentada no chão. Matheus segura Luiza. Rafaela abaixa-se e apontando dois revolveres (mãos posicionadas como arma) diz:

Rafaela: Mão na cabeça, agora!



Imagens de vídeo: “Mão na cabeça, agora!”

Fonte: Arquivo de Pesquisa – 06/05/2016

Luiza reage, consegue levantar e fugir do grupo. Layza e Rafaela atiram em Luiza, mesmo assim ela foge.

Rafaela grita: Bora pegar ela!

Então, Layza corre como se estivesse tirando uma arma do bolso perseguindo Luiza.



Imagens de vídeo: “Mão na cabeça, agora!”

Fonte: Arquivo de Pesquisa – 06/05/2016

Rafaela, Erica, Matheus seguem Layza na busca por Luiza. Guilherme corre em direção oposta ao grupo e consegue cercar Luiza. O grupo tenta pegar Luiza, quando Guilherme estende a mão e com voz imperativa diz:

Guilherme: Peraí, peraí!



Imagens de vídeo: “Mãos na cabeça, agora!”

Fonte: Arquivo de Pesquisa – 06/05/2016

Layza parece não aceitar a decisão de Guilherme e então aponta a arma (mãos) e atira em Guilherme. Guilherem reage disparando vários tiros em Layza. Matheus tenta impedir Guilherme. Layza corre. Guilherme começa a perseguir Layza. Enquanto isso, Luiza foge. Rafaela tenta prendê-la, mas ela não aceita e corre. A perseguição agora passa a ser entre Guilherme e Layza. As crianças se dispersam com outras atividades.



Imagens de vídeo: “Mãos na cabeça, agora!”

Fonte: Arquivo de Pesquisa – 06/05/2016

Não foi possível registrar o início da sequência interativa da brincadeira. Lembro-me que quando me dei conta do fluxo de interações obtido nesse episódio, estava registrando outra construção interativa, mas como estava sempre atenta ao que acontecia no entorno do grupo, direcionei meu olhar e câmera para o espaço onde as crianças estavam e nesse momento elas já haviam decidido quem assumiria os papéis de polícia e ladrão. Entretanto, é facilmente identificável os papéis assumidos pelas crianças diante das falas e comportamentos: “mãos na cabeça”, apontar a arma, perseguir, fugir etc.

No início do episódio, Luiza, criança que assume o papel de ladra na brincadeira, é perseguida pelos policiais Rafaela, Matheus, Layza, Erica e Guilherme. A perseguição consiste em dar voltas pela sala de aula, enquanto o ladrão tenta fugir dos policiais. A rotina

da brincadeira é desenvolvida normalmente, com a sequência de perseguição e fuga, na qual os bons prendem os maus (o contrário também foi observado), ocorrendo, algumas vezes lutas entre o bem e o mal.

Um primeiro fato que se destaca no episódio descrito acima é que a rotina ganha outro contorno quando Luiza é apreendida e Guilherme pede ao grupo que espere um pouco antes de capturá-la. A reação de Layza é apontar a arma e atirar em Guilherme, atacando um policial. Borba (2005) salienta que atacar os policiais na brincadeira de polícia e ladrão pode representar ações que reproduzem a realidade sociocultural exibida pela mídia e muitas vezes vivenciada nos contextos das crianças.

Nesse percurso, a brincadeira ganha uma nova dimensão, na medida em que Layza passa a ser perseguida por Guilherme. É interessante destacar que para que essa rotina seja reestruturada numa perseguição de policial para policial é necessário que haja uma aceitação daqueles que brincam para que possam desenvolver as sequências interativas conjuntamente. E assim segue-se a brincadeira, na qual o alvo a ser alcançado passa a ser Layza e não mais Luiza.

Corrobora com Borba (2005), ao levantar a hipótese de que, nessa rotina de perseguição, o mais importante para as crianças é desenvolver ações de correr umas atrás das outras, experimentando sentimentos de emoção, tensão, poder, alívio, etc.

### **Rotinas de Brincadeiras Matar-morrer-reviver**

A morte é um tema presente nas brincadeiras das crianças. Nesta investigação, a rotina denominada de matar-morrer-reviver (BORBA, 2005) na maioria dos casos, aparecia inserida na rotina de perseguição. Após a perseguição de bandidos, os mesmos morriam, em seguida reviviam, apresentando-se com um enquadre da rotina de perseguição. Entretanto, em algumas ocasiões, percebi que a sequência de ações não envolvia perseguição e fuga, apenas a sequência de matar, morrer e reviver.

Vale salientar que essa rotina foi observada em 06 cenas analisadas na presente dissertação. Vejamos no episódio abaixo, como a tríade matar-morrer-reviver é apresentada em uma das atividades conjuntas das crianças:

**Episódio: “Me mate!”**

**Local:** Sala de aula

**Duração:** 01min 08seg

**Data:** 04/04/2016

Layza, Erica, Letícia, Felipe, Rafaela e Luiza brincam de atirar e “matar-morrer-reviver”. A cada tiro disparado é possível ouvir: Trá, trá, trá, como se fosse sons de tiros. Layza atira com as mãos posicionadas como uma arma de fogo e “mata” Erica, que está no canto da sala, próximo às carteiras escolares. Em seguida, aponta a arma e sai atirando para todos os lados, matando Felipe e Rafaela, que caem no chão após serem atingidos. Layza dispara vários tiros em Letícia.



Imagens de vídeo: “Me mate!”

Fonte: Arquivo de Pesquisa – 04/04/2016

Letícia retruca e não reage com ação alinhada a brincadeira, permanece sentada, mesmo após ter recebido vários tiros. Layza, então pede a Letícia:

**Layza: Me mate.**

Assim, Letícia e Rafaela atiram em Layza, que cai no chão, fingindo estar morta. Mesmo já caída no chão, Luiza também atira em Layza. As três meninas continuam atirando. Layza permanece deitada, fingindo estar morta, quando Felipe resolve puxar pelo pé o corpo de Layza. Ela chuta Felipe, que solta sua perna. Felipe reage atirando, quando Layza levanta-se, revivendo dando assim continuidade à brincadeira.



Imagens de vídeo: “Me mate!”

Fonte: Arquivo de Pesquisa – 04/04/2016

Todos começam a atirar uns contra os outros. Letícia aponta a arma para mim também. E continuam a atirar para todos os lados.



Imagens de vídeo: “Me mate!”

Fonte: Arquivo de Pesquisa – 04/04/2016

O enquadre da rotina não foi sinalizado por palavras, como por exemplo: vamos brincar de matar e morrer? Contudo, foi definido por pistas que sinalizam o enquadre e as situações que devem ser desencadeadas para que a brincadeira ocorra. No caso específico deste episódio, utilizar as mãos como arma e apontar em direção a um parceiro de brincadeira é uma pista convidativa a uma brincadeira que envolva a rotina de perseguição, de matar-morrer-reviver, por exemplo.

Nesse episódio, os papéis não foram definidos de antemão, mas foram definidos no decorrer das ações. Layza inicia atirando e matando os parceiros de brincadeiras. O matar é sinalizado por tiros, seguido da ação alinhada de cair morto ou ferido. Em seguida, o morto revive dando continuidade às ações interativas.

Na sequência do episódio, Layza inicia atirando, assumindo o papel daquele que mata, as outras crianças envolvidas são aquelas que ao serem atingidas devem reagir caindo no chão fingindo de morto. O enquadre segue um novo contorno com a postura de Letícia, não reagindo de forma alinhada à brincadeira. Parece que Letícia não deseja morrer e por isso retruca e continua sentada, mesmo tendo sido atingida. Nesse momento, parece que Layza entende a posição da parceira de brincadeira e rapidamente consegue convencê-la a aceitar a proposta da brincadeira, seguindo o script proposto.

A solicitação de Layza - pedir a Letícia que a mate - age como um jogo social, de negociação de papéis. Ao possibilitar a Letícia o papel daquele que mata, Layza negocia com a parceira o papel que apresenta maior poder (aquele que mata exerce poder sobre os que morrem). Assim, Letícia age dando sequência à brincadeira atirando em Layza e possibilitando que as outras crianças também ajam como ela.

Nesse percurso, as crianças vão alternando os papéis, entre aquele que mata e aquele que morre. É interessante notar como as ações são aceitas e estão alinhadas na proposta da rotina estabelecida, por exemplo, as crianças aceitam a posição de Rafaela e Letícia de

atirarem em Layza e matá-la, visto que Layza era a única até o momento, quem exercia o papel de matar. Cabe salientar que a maneira como a brincadeira é organizada, acentua mais uma vez a existência de um conhecimento prévio partilhado nas brincadeiras que possibilita que esta seja executada.

### **Rotinas de Brincadeiras envolvendo Situações Familiares e eixos temáticos relacionados**

As brincadeiras envolvendo situações familiares e diversos *scripts* de preparação de alimentos, cuidados com a casa, lavar e passar roupas, banho e sono, festas de aniversário, namoro, maquiar-se e/ou maquiar a filha/amiga, dentre outras, foram as atividades que predominaram nas rotinas de brincadeiras do grupo observado.

Os brinquedos e objetos disponíveis fornecem dados do tipo de atividades que podem ser desenvolvidas pelas crianças. Assim, a escolha do *script* está relacionada aos objetos disponíveis para a realização das atividades de brincadeiras. Brinquedos como panelinhas, pratos e talheres, fogão, boneca bebê, ferro de passar, telefone sugerem o desenvolvimento de situações que envolvem relações familiares que representam o ambiente e o cotidiano das crianças, embora, muitos objetos sejam ressignificados por elas, transformando-os naquilo que lhes interessa no momento da brincadeira.

A brincadeira de casinha é uma extensão cultural da sociedade, trazendo práticas sociais domésticas familiares (BORBA, 2005). Durante as observações percebi a preferência das meninas a esse tema de brincadeiras, o que está vinculado à representação social do gênero feminino relacionadas as atividades domésticas e papéis tradicionalmente do universo feminino. Alguns meninos participam desse tipo de brincadeiras assumindo os papéis de pai, filho, irmão.

A rotina dessa brincadeira é iniciada pela disponibilidade de objetos que envolvem situações familiares e seguida pela proposta de alguma criança iniciada com a pergunta “vamos brincar de mãe e filha?” ou “vamos brincar de casinha?” Com aceitação da proposta pelos parceiros, na maioria das vezes, a criança que sugeriu a brincadeira designa os papéis, como “eu sou a mãe, você é a filha” ou “eu sou a filha e você é a mãe”. Em algumas poucas situações, as crianças vão escolhendo os papéis que desejam assumir na brincadeira, sem necessidade de determinação daquela criança que sugeriu a brincadeira.

Nas situações de brincadeiras as crianças vivenciam diversos personagens, sem deixar de ser elas mesmas. Nessa vivência de papéis, protagonizam experiências que acontecem nos

seus cotidianos, compartilham conhecimentos, desenvolvem a imaginação. Nessa interação com o mundo real, elas criam regras e enredos que são importantes na construção das condutas sociais na vida em sociedade. Desse modo, aquilo que aparentemente, para nós adultos, parece não ter regras, possui regras implícitas, fundamentais para o desenvolvimento da brincadeira de faz de conta.

Os dados gerados nesta investigação destacam que a rotina de brincadeira de situações familiares, envolvendo todos os scripts associados a ela, é uma das preferidas das crianças, revelando-se em 102 cenas analisadas no presente trabalho dissertativo.

Vejamos um episódio no qual as ações das crianças são orientadas pela rotina de situações familiares.

**Episódio: Dois pais**

**Local:** Sala de aula

**Duração:** 05min 25seg

**Data:** 06/04/2016

Kethely e Ruan montam uma casinha com as cadeiras escolares. Ruan e Kethely sentam dentro da casa, quando Guilherme se aproxima.

Ruan: Eu sou o papai e ela é a mãe, apontando para Kethely.

Ruan olha para Kethely e pergunta: Eu sou o pai, né?

Kethely diz para Guilherme: você é o filho.

Guilherme: **Não, eu sou... (...) eu sou o pai.**

Ruan: **Não, eu sou pai!**

Guilherme: **Eu sou o pai!**

Ruan: (...) Olhe, dois pais (apontando para Guilherme) e você é a mãe (apontando para Kethely).

Ruan acaricia o cabelo de Kethely duas vezes.



Imagens de vídeo: Dois pais  
Fonte: Arquivo de Pesquisa – 06/04/2016

Kethyle levanta-se e deita-se no chão. Ruan acompanha Kethyle dizendo:

Ruan: Dois pais, dois pais! Vamos, dois pais, vamos, dois pais.

Ele deita-se ao lado de Kethely no chão. Guilherme levanta e fica diante de Ruan e Kethely.

Ruan: Vamos (...) Vamos... na água, na água.

Ruan e Kethely se arrastam pelo chão até a parede da sala. Enquanto isso, Cristofer se aproxima de Guilherme e começam a conversar.



Imagens de vídeo: Dois pais

Fonte: Arquivo de Pesquisa – 06/04/2016

Ruan abraça Kethely. Ela olha para Ruan e eles se abraçam. Sibele à margem da brincadeira, observa os dois por um tempo. Ruan e Kethyle levantam-se. Kethely vai em direção a casinha pegar a boneca e uma toalhinha. Ruan acompanha Kethely. A menina enrola a boneca com a toalhinha enquanto caminha pela sala. Ruan acompanha e sorri.



Imagens de vídeo: Dois pais

Fonte: Arquivo de Pesquisa – 06/04/2016

Cristofer aproxima-se aponta para Guilherme que está deitado no chão, fingindo de morto. Ao lado de Guilherme tem um brinquedo. Kethely pega o brinquedo e sorri.

Ruan fala para Kethely: O pai vai trabalhar, de novo, já, já (gesticulando com a mão)



Imagens de vídeo: Dois pais  
Fonte: Arquivo de Pesquisa – 06/04/2016

Cristofer abraça Ruan e Kethely.

Kethely pergunta a Cristofer: Você é amigo dos dois?

Cristofer: Eu sou amigo dele e dele, apontando com o dedo para Kethely e Ruan.

Nesse momento, Guilherme, levanta-se do chão, empurra Cristofer e pega o brinquedo de volta. A brincadeira termina quando a cuidadora anuncia que é a hora do lanche.



Imagens de vídeo: Dois pais  
Fonte: Arquivo de Pesquisa – 06/04/2016

Inicialmente, cabe pontuar que a organização das cadeiras parece ser uma pista de que o enquadre dado à brincadeira foi a brincadeira de casinha, mãe e filhos. Durante as observações, presenciei várias vezes essa construção do aglomerado de cadeiras e em todas o enquadre dado a brincadeira era o de casinha. Ao aproximar-se da casinha, Guilherme tem ciência da brincadeira que será desenvolvida. Esta atitude de Guilherme reforça a ideia de que as crianças possuem um conhecimento prévio que fornece as regras e a estrutura geral de ações e comportamentos que garantem o desenrolar da brincadeira (BORBA, 2005).

No Episódio Dois Pais, Ruan inicia a brincadeira com a afirmação de que é o pai, nesse percurso aponta para Kethyle, designando-a como mãe, esta ao perceber que tem mais um menino no grupo, aponta-o como o filho, entretanto, Guilherme não aceita ser o filho e logo reage afirmando que ele será o pai.

A sequência deste jogo de papéis encontra um obstáculo, quando Guilherme também decide ser pai. Depois de uma tentativa de negociação de papéis, não aceita por Guilherme, Ruan propõe que a brincadeira tenha dois pais. O obstáculo é logo transposto com a sugestão de Ruan. Para resolver a situação, reestrutura-se a ideia inicial da brincadeira, duplicam-se os papéis, criando um enredo com dois pais, possibilitando a participação de todos na brincadeira. A solução parece agradar a todos, inclusive a Kethyle que não vê nenhum problema em ter dois maridos.

Nesse episódio as crianças utilizam seus conhecimentos acerca das relações familiares, enquanto reproduzem os elementos de sua cultura, os apreende e legitima, levando para o espaço da brincadeira os modelos de comportamentos construídos nas interações vivenciadas nos seus diversos contextos. Estes comportamentos são reconfigurados com a produção de nova significação às relações sociais, com a inclusão de um segundo pai.

O episódio descrito revela indicadores de que por meio da brincadeira, a criança não apenas reproduz as condutas próprias da sua cultura, (a condição de se ter um pai), mas apropria-as dando um caráter inovador (a condição de se ter dois pais). “A brincadeira não é, portanto, cópia da realidade, mas sim um espaço onde esta é pensada, refletida, discutida, transformada e reinventada, sob os olhos das crianças (BORBA, 2005, p. 149).

Na análise do episódio as crianças subvertem as relações parentais por meio da não reprodução de um modelo de família (com apenas um pai). Ao brincar, elas fazem suas escolhas de acordo com aquilo que lhes dê prazer, não havendo fronteiras do que é ou não permitido. Sendo assim, as crianças transgridem normas e comportamentos, sendo possível inferir que tais construções sociais são ressignificadas conforme os interesses das crianças nos momentos de brincadeira.

Apesar de aceitarem a presença de dois pais na brincadeira de papéis, Ruan e Kethely não incluem Guilherme no decorrer da sequência de ações. Este fato pode ser percebido no momento em que Guilherme vê Ruan e Kethely deitados no chão e encontra Cristofer e começa a brincar com ele, deitando-se no chão, iniciando uma nova brincadeira. Entretanto, Cristofer declara ser amigo de Ruan e Kethely e isto faz que que Guilherme se irrite, tome o brinquedo e empurre Cristofer, abandonando de fato o espaço da brincadeira.

Nesse episódio ‘Dois pais’, Ruan e Kethyle constroem uma brincadeira de faz de conta na qual reproduzem os papéis de gênero: Kethyle, a mãe que cuida do bebê, enquanto Ruan, o pai que sai para trabalhar. Num primeiro olhar, os modos de agir de Ruan e Kethely conciliam com as concepções da nossa cultura que associam comportamentos como

tipicamente femininos e masculinos. Desse modo, “quando uma criança reproduz no jogo de faz de conta os papéis de gênero, ela estaria se apropriando das representações sociais de gênero que circulam em seu grupo e, por meio das definições sociais de gênero, construindo sua identidade” (PEDROSA e SANTOS, 2009).

Borba (2005) ressalta que nas brincadeiras que envolvem papéis familiares, as crianças trazem suas experiências cotidianas e também suas expectativas e concepções sobre como as pessoas, os objetos e as ações se relacionam nesses mundos sociais. Nessas brincadeiras, (papai e mamãe, por exemplo), as crianças dispõem de esquemas que são uma combinação complexa da observação da realidade social (BROUGERE, 2015, p. 25).

De forma semelhante, ocorre frequentemente o desenvolvimento de scripts envolvendo namoro entre bonecos, nesse caso as bonecas do tipo *Barbie* e *Ken* vivenciando relações amorosas e rituais sociais relacionados ao convívio familiar. As crianças da turma frequentemente pegavam uma boneca e um boneco e iniciavam a brincadeira colocando-os para beijarem-se. A maioria das cenas pareciam se desenvolver em torno do beijo, em algumas situações presenciei uma sequência de rituais familiares como passear, dormirem juntos, dentre outras. Outro fato muito corriqueiro era que após o beijo entre os bonecos, algumas crianças beijavam a boneca (o) ou ofereciam para o companheiro de brincadeira beijar.

É interessante notar que este script era desenvolvido tanto pelas meninas quanto pelos meninos. Os scripts envolvendo namoro entre bonecos são representações sociais que revelam os conhecimentos sociais que as crianças estão construindo a respeito dos papéis existentes na nossa sociedade e suas relações de gênero.

**Figura 24** – Matheus e Denzel brincam de namoro entre bonecos



Fonte: Arquivo de Pesquisa – 31/03/2016

**Figura 25** – Janaína, Kethyle e Francielle brincam de namoro entre bonecos



Fonte: Arquivo de Pesquisa – 31/03/2016

Outro eixo temático associado à brincadeira envolvendo situações familiares foi o de panelinhas ou fazer comidinha, denominações atribuídas pelas próprias crianças. Essas brincadeiras envolvem a preparação de alimentos que em seguida são oferecidos aos parceiros de brincadeiras e às bonecas. Inicialmente tem-se a preparação do ambiente, na qual são organizados todos os utensílios disponíveis para a preparação dos alimentos, como copos, xícaras, garfos, facas, panelas, pratos, dentre outros.

Em seguida, há a fase de preparar os alimentos. Em algumas ocasiões essa preparação é laboriosa, observe a fala de Letícia: “Eu vou fazer comida... Eu tô com preguiça de fazer comida” (*Diário de Campo*, 07/04/2016). Após a preparação do alimento, logo em seguida é oferecido à filha, aos colegas e também saboreado por aquele que preparou. Em algumas situações, presenciei crianças dando a comida na boca do companheiro de brincadeira.

Durante a observação desta brincadeira, as crianças me ofereciam diferentes tipos de alimentos, tais como: “tia, quer macarrão? Quer suco?” É comum o envolvimento de meninos e meninas nesse script, que no contexto investigado, normalmente aparecia associado à brincadeira de mãe e filho, pai, mãe e filho, fazer a comida para alimentar os filhos. Na sequência de ações desse script era muito comum haver conflitos entre as crianças na disputa por objetos como panelinhas, pratinhos e talheres.

**Figura 26** – Preparando alimentos

Fonte: Arquivo de Pesquisa – 19/05/2016

**Figuras 27** - Preparando alimentos

Fonte: Arquivo de Pesquisa – 19/05/2016

Associado a este script de preparação de alimentos tem-se o script de festa de aniversário. Na sequência de ações há a fase de preparação do bolo, dos doces e salgados. Em seguida, há uma fase de organização do ambiente da festa, organizando os convidados, colocando-os sentados em tornos do bolo, em seguida, ocorre o momento da festa. Nesta etapa, cantam-se os parabéns para o aniversariante, na maioria das situações, uma boneca ou um parceiro de brincadeiras. Observei que todas as fases são desenvolvidas com muito cuidado pelas crianças, além disso, a sequência de fases é sempre respeitada por aqueles que brincam.

**Figura 28** – Érica e Valter brincam de festa de aniversário

Fonte: Arquivo de Pesquisa – 29/03/2016

Outro script associado à rotina de situações familiares é a brincadeira de maquiagem. Predominantemente feminina esta brincadeira é altamente apreciada pelas meninas do contexto investigado. Como na sala do Infantil IIIB não havia estojo de maquiagem infantil, as meninas utilizavam diversos objetos que pudessem utilizar como maquiagem.

Diversos objetos eram escolhidos para a atividade de brincadeira de maquiagem, normalmente as meninas do grupo de pares utilizavam um quadro mágico de desenho (quebrado) disponível na caixa de brinquedos, para ser o estojo de maquiagem. Os dedos eram suficientes para imitar pincéis para aplicação de sombra e blush. Para os batons utilizam objetos com lápis de cor, blocos de madeira, pernas da boneca Barbie e qualquer outro objeto que a imaginação das crianças permitisse. Brougère (2010) contribui nesse sentido ao afirmar que a brincadeira está além do brinquedo, sendo capaz de modificá-lo de acordo com os interesses das crianças.

A sequência de ações consistia em maquiarse ou maquiar a amiga e/ou a filha, passando sombra, batom e blush e olhar-se no espelho, era possível perceber algumas meninas ensinando às outras como se maquiarse. Essas ações brincantes revelam que no script de maquiagem, “as crianças não imitam simplesmente modelos adultos nessas brincadeiras, mas antes elaboram e enriquecem continuamente os modelos adultos para atender a seus próprios interesses (CORSARO, 2009, p. 34).

A menina que brinca de maquiagem se apoderou dessa prática cultural do seu contexto, ao ver sua mãe se maquiarse, por exemplo. Após dominar esta prática ela a reproduz em função de seu interesse e do prazer que dela extrai, passando por diversas adaptações, reconstituições, transformando-se em brincadeira.

Nesse processo, a brincadeira apresenta-se como um espaço de interação, de diálogo, de aprendizado entre as meninas. Em uma ocasião presenciei as meninas brincando de salão de beleza, além da maquiagem, faziam cabelos e unhas.

**Figura 29** – Janaína, Kethyle e Letícia brincam de maquiagem



Fonte: Arquivo de Pesquisa – 29/03/2016



5

**COMO SE COMPÕEM OS GRUPOS DE  
BRINCADEIRAS: A ORDEM SOCIAL NAS  
RELAÇÕES ENTRE PARES**



## COMO SE COMPÕEM OS GRUPOS DE BRINCADEIRAS: A ORDEM SOCIAL NAS RELAÇÕES ENTRE PARES

Borba (2005) ressalta que a própria organização escolar favorece a organização de grupos. As atividades diárias da educação infantil possibilitam às crianças associar-se aos seus semelhantes para a realização de algo, para alcançarem um objetivo comum.

A identidade de grupos é uma característica central da cultura de pares (CORSARO, 2011). Na creche observada, as crianças buscam contatos sociais umas com as outras, manifestando o forte desejo de partilha e participação social nas culturas de pares infantis.

Sarmento (2003, p.12) afirma que “o brincar é condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade”. Nessa linha de ideias, ao se reunirem para brincar, as crianças criam vínculos, organizam ações, criam regras de convivência social, e nesse processo, instituem conjuntamente uma ordem social do grupo (FERREIRA, 2004) que conduz as relações de sociabilidade entre os pares.

No decorrer da pesquisa, a partir das observações realizadas, constatei que raramente as crianças do contexto investigado brincavam de forma isolada. A maioria brincava, com composições que variaram em número de participantes e gênero. Vários grupos brincavam simultaneamente. Nesse processo, havia constantes recomposições entre os grupos, favorecendo grande interação e circulação de crianças. Em alguns momentos, ocorriam interações entre dois ou mais grupos, entrelaçando as brincadeiras, agregando novos componentes, formando um grupo de brincadeiras maior. Em outros momentos, alguns grupos se dispersavam, dando origem a novos grupos.

No quadro abaixo, busquei mapear, a partir dos 56 episódios recortados para o estudo, a participação das crianças nos episódios gerados, a quantidade de parceiros de brincadeiras das crianças nesses episódios, além de destacar os parceiros mais frequentes de cada criança.

**Quadro 06** - Participação das crianças nos episódios e parceiros de brincadeiras

Nome	Nº de episódios dos quais participou	Nº de parceiros de brincadeiras	Parceiros de brincadeiras mais frequentes
Sibele	18	23	Denzel, Matheus, Layza
Cristofer	11	19	Denzel, Matheus, Natanael
Débora	07	16	Rafaela, Luísa, Letícia, Layza
Deivysson	05	23	Natanael, Guilherme
Denzel	18	20	Matheus, Cristofer, Ruan, Sibele
Emmily	05	21	Luísa, Erica
Erica	13	21	Sibele, Francielle, Layza
Francielle	09	22	Janaína, Kethyle
Glauber	04	20	Pedro, Valter
Guilherme	09	19	Natanael, Pedro, Cristofer
Janaina	06	09	Kethyle, Letícia, Francielle
Kethyle	13	23	Francielle, Janaina
Laysa	17	20	Rafaela, Letícia, Sibele, Luisa
Letícia	19	21	Layza, Janaina, Rafaela
Luísa	17	23	Layza, Rafaela, Emmily
Matheus	14	21	Denzel, Cristofer, Sibele
Natanael	08	19	Guilherme, Cristofer, Pedro
Nicolas	07	19	Pedro, Valter, Natanael
Pedro	13	23	Denzel, Cristofer, Natanael
Rafaela	11	21	Layza, Letícia, Erica
Ruan	14	23	Denzel, Pedro
Valter	08	22	Pedro, Nicolas

Fonte: Elaborado com base nos registros da pesquisa, 2016.

Observação: Três crianças do grupo não foram incluídas nesse quadro: Kauê, porque saiu da escola no início do mês de abril e Kerollyn e Felipe, porque tiveram uma frequência muito baixa durante o período das observações. Entretanto, essas crianças aparecem em alguns episódios transcritos.

Como se faz notar todas as crianças do contexto apresentam um grande número de parceiros de brincadeiras, mesmo apresentando companheiros prediletos com os quais se relacionam de forma mais intensa e cotidiana. Os dados alçados evidenciam como as crianças procuram estender suas relações para o maior número possível de colegas como uma forma de ampliar a possibilidade de ingresso bem-sucedido nos grupos de brincadeiras e a interação satisfatória com seus pares (CORSARO, 2011).

Mas como esses grupos se constroem? Dando prosseguimento a esta discussão, destacarei alguns aspectos que sobressaíram na análise da formação dos grupos de brincadeira. Tais aspectos apresentados a seguir, serão elencados em três subitens e discutidos em cinco episódios.

## 5.1 BRINCADEIRAS ENTRE AMIGOS: RELAÇÕES DE AMIZADE NA FORMAÇÃO DOS GRUPOS DE BRINCADEIRAS

Corsaro (2011) afirma que as crianças pequenas adoram estar reunidas e que fazer coisas em conjunto é um valor central das culturas de pares. De acordo com as pesquisas realizadas, ele afirma que as crianças vêm os companheiros de brincadeiras como amigos. Sendo assim, as amizades são construídas coletivamente pela participação ativa das crianças em seus mundos e nas culturas de pares.

Conforme Delalande (2001, *apud* Borba, 2005), através da realização de brincadeiras conjuntas as crianças descobrem as afinidades e tornam-se amigas. Nesse sentido, Corsaro (2003, *apud* Borba, 2005) critica os estudos da psicologia do desenvolvimento acerca das relações de amizade que afirmam que as crianças só passam a ver seus parceiros como amigos aos onze ou doze anos. O autor afirma que as crianças pequenas se engajam desde cedo em construir amizades. A amizade para as crianças pequenas significa “produzir atividade compartilhada em conjunto, em uma área específica, e protegê-la contra as invasões alheias” (CORSARO, 2011, p.165).

Vejamos no episódio abaixo, como as crianças sinalizam o desejo de se engajar em atividades conjuntas com a utilização de referências verbais à amizade:

**Episódio: “Eu sou amigo de todo mundo!”**

**Local:** Sala de aula

**Duração:** 04min 25seg

**Data:** 13/05/2016

Denzel e Ruan brincam com carrinhos sobre as mesas empilhadas no canto da sala. Cristofer leva Pedro até o local onde os meninos estão e aponta para o carrinho que está com Denzel. (O carrinho pertence a Pedro). Pedro parece não se importar e logo sai de cena. Ruan e Denzel continuam brincando. Cristofer olha o carrinho e vai ao encontro de Pedro. Logo em seguida, Cristofer e Pedro retornam. Pedro tenta pegar o carrinho que está com Ruan, quando percebe que o seu está com Denzel, grita com raiva:

Pedro: **Me dê vá, vai!**



Imagens de vídeo: “Eu sou amigo de todo mundo!”

Fonte: Arquivo de Pesquisa – 13/05/2016

Ruan: Pegue, pegue, apontando para o carro que está na mão de Denzel.

Ruan tenta tomar o carro de Denzel.

Ruan: Me dê o carro, me dê, me dê, me dê.

Denzel: **Não** (tentando esconder o carro entre as mãos, atrás do seu corpo). Não!

Ruan segura o braço de Denzel e diz:

Ruan: Pegue ele aí.

Pedro se aproxima e tentar pegar o carrinho. Cristofer só observa. Denzel levanta-se da cadeira e diz:

Denzel: Ei (pausa), ô Pedro, **você é meu amigo?**

Pedro: **Não!** Sou amigo de você **não!**

Pedro conversa com Cristofer, em seguida dá as costas para Denzel.

Denzel: **Eu sou amigo de todo mundo**, eu sou amigo de todo mundo.



Imagens de vídeo: “Eu sou amigo de todo mundo!”

Fonte: Arquivo de Pesquisa – 13/05/2016

Nesse momento, Pedro se aproxima de Denzel e com raiva diz:

Pedro: Me dê o carro!

Ruan: Tá com ele, pegue!

Denzel: Olhe, olhe (apontando para o outro carro que estava com Ruan)

Pedro: Pegue!

Denzel: Ei, ei, **você é meu amigo?** (Apontando para Pedro)

Pedro: **Não, sou amigo dele** (apontando para Cristofer que está ao seu lado)

Cristofer tenta pegar o carrinho, quando Ruan olha para mim e diz:

Ruan: Ô tia, pegue o carro dele aí, ô tia!



Imagens de vídeo: "Eu sou amigo de todo mundo!"

Fonte: Arquivo de Pesquisa – 13/05/2016

Nesse momento Denzel corre para o outro lado da sala onde está a cuidadora, Pedro e Cristofer vão atrás dele.

Ruan: Pegue, pegue, pegue!

Os meninos correm atrás de Denzel. A cuidadora percebe a situação, levanta-se e diz:

Cuidadora: Denzel, Denzel, dê o carro dele.

Denzel entrega o carro à cuidadora e ela o entrega à Pedro. Pedro entrega o carro à Cristofer. Denzel vai até a caixa de brinquedos. Cristofer e Pedro correm pela sala. Ruan retorna ao local inicial da brincadeira.



Imagens de vídeo: "Eu sou amigo de todo mundo!"

Fonte: Arquivo de Pesquisa – 13/05/2016

Denzel esbarra em Cristofer e segurando seus ombros diz:

Denzel: Ô Cristofer, vamos brincar de boneco?

Denzel pega um boneco que está no chão e entrega para Cristofer. Denzel vai até a caixa de brinquedos a procura de outro boneco, como não encontra, procura pelos grupos de brincadeiras espalhados pela sala, até encontrar um boneco que está com outra criança e pede-o. A criança diz: Vamos brincar!

Denzel: Vou brincar com Cristofer, ele é meu amigo.



Imagens de vídeo: "Eu sou amigo de todo mundo!"

Fonte: Arquivo de Pesquisa – 13/05/2016

Inicialmente cabe pontuar que a disputa pelo objeto ocorre em meio à interação de Denzel e Ruan. No momento em que Pedro resolver ter a posse do seu carro, Ruan que anteriormente estabelecia uma interação com Denzel, apoia e até tentar tomar o carro que está com Denzel. Ao perceber que não tinha mais o apoio do seu parceiro de brincadeira, Denzel resolve negociar a posse do objeto junto ao seu proprietário. Mesmo sabendo que o objeto é de propriedade de Pedro, Denzel aprendeu que este pode ser negociado e assim ter o compartilhamento temporário do objeto.

Nesse processo, um primeiro aspecto a ser destacado no episódio descrito acima é o uso da palavra amigo na tentativa de conseguir manter o compartilhamento do brinquedo e assim continuar a brincadeira. Pode-se inferir que a concepção de Denzel acerca da amizade está estritamente relacionada ao compartilhamento, ou seja, a noção de amizade diz respeito às atividades compartilhadas e aos objetos/brinquedos compartilhados. Sendo assim, Denzel faz referências à afiliação com a interrogação: Você é meu amigo? Ao responder negativamente, Pedro dissuade a tentativa de compartilhamento de Denzel. Entretanto, Denzel afirma que é amigo de todos, ratificando seu conhecimento sobre amizade relacionado ao compartilhamento.

Não conformado com negação da amizade (CORSARO, 2011) e com a tentativa de compartilhamento negada, Denzel mais uma vez faz referências verbais à amizade questionando se Pedro é seu amigo. Tal insistência deixa Pedro seriamente “furioso”, afirmado ser amigo de Cristofer. A disputa pelo carrinho continua firme com o apoio de Ruan e Cristofer, que tentam ter a posse do brinquedo.

Diante da segunda negação da amizade, Denzel percebe que não consegue manter o compartilhamento do brinquedo e então a disputa/negociação do objeto é interrompida com a fuga de Denzel. Ele recorre ao conforto da cuidadora. Esta, por sua vez, solicita que ele devolva o carro ao seu proprietário. Após a restituição do brinquedo, Pedro entrega o carro à Cristofer e parece que tudo está resolvido. Contudo, Denzel não está conformado e então tenta

uma nova aproximação com Cristofer, sugerindo um novo processo interativo, dessa vez utilizando o boneco como meio de ser aceito no grupo.

Nesse sentido, Delalande (2001, *apud* Borba, 2005) contribui afirmando que o dar e o trocar objetos/brinquedos são atitudes que comprovam a motivação de uma criança para se fazer aceita no grupo e que criam laços de solidariedade entre as crianças. Ao propor uma nova situação interativa com Cristofer, Denzel sinaliza o interesse pelo brincar conjuntamente e ratifica o valor da amizade, uma vez que se ter um amigo implica em se ter acesso à cultura de pares e apoio nas interações sociais (FERREIRA, 2004 *apud* PEREIRA, 2012).

Como se faz notar na situação interativa, o contexto que motivou a situação foi a disputa/posse do brinquedo, após tentativas em manter o compartilhamento do objeto. Entretanto, o desfecho do episódio, oferece pistas interpretativas que o interesse pelo objeto passa a ocupar uma posição secundária, em detrimento do interesse em manter os laços de amizade. A análise interpretativa do episódio apresentado reflete o fato de como as crianças estão construindo conhecimentos acerca de suas relações de amizade.

Em 56 episódios recortados para o estudo, a referência à afiliação, com questionamentos do tipo “Você é meu amigo(a)?” foi utilizada em 12 episódios de brincadeiras conjuntas, nas quais as referências verbais à amizade foram empregadas numa tentativa de manter o compartilhamento de ações conjuntas e de objetos/brinquedos. Esse dado sinaliza a concepção de amizade atrelada à realização de ações e brincar junto e o quanto as crianças expressam a preocupação em ser e ter amigos.

Esse dado reforça os achados de outros estudos de Corsaro, ao afirmar que as crianças mais novas usam a amizade na tentativa de conseguir o que querem, tais como brincar, proteger suas atividades compartilhadas de estranhos, construir solidariedade e confiança mútua grupais e controlar as atividades dos parceiros de brincadeira.

Borba (2005) reforça afirmando que as relações de amizade também são usadas para controlar o comportamento do outro, para fazer valer as regras da brincadeira, para garantir o uso de um objeto/brinquedo ou espaço, para entrar ou excluir alguma criança da brincadeira. A autora ainda ressalta que as referências verbais às afiliações do tipo “você é meu amigo” são utilizadas como um trunfo no controle das interações e da brincadeira conjunta.

As relações de amizade entre os pares de crianças são um reflexo dos valores e das práticas sociais e das culturas locais e mais amplas, coadunando num entendimento de amizade enquanto um processo coletivo e cultural e que tais processos de amizade são

profundamente enraizados nas reproduções interpretativas e coletivas de suas culturas (CORSARO, 2011).

## 5.2 ESTRATÉGIAS DE PARTICIPAÇÃO NAS BRINCADEIRAS E FORMAS DE RESISTÊNCIAS NOS GRUPOS DE PARES

A brincadeira é um processo dinâmico e contínuo de negociação. A aproximação de uma criança em cada grupo de brincadeira se dá pelo interesse em que tem pela atividade, sendo necessário muitas vezes negociar com determinado grupo de crianças sua entrada na brincadeira em curso.

Organizar as brincadeiras é tarefa difícil para as crianças pequenas, elas investem bastante tempo na criação de suas brincadeiras e por isso possuem um sentimento de proteção ao espaço interativo (CORSARO, 2011). Para Corsaro (2011), a proteção do espaço interativo é a tendência que as crianças têm de proteger sua brincadeira contra a invasão de outras crianças. Isso acontece porque elas têm consciência da fragilidade da interação entre pares. As crianças temem que outros colegas possam atrapalhar o desenrolar da brincadeira. Além disso, elas também desejam preservar o controle sobre as atividades conjuntas.

Apresento abaixo um episódio no qual as ações das crianças são orientadas de modo a proteger o espaço interativo:

### **Episódio: “Ele é do mal?”**

Local: Sala de aula

Data: 15/06/2016

Duração: 02min 02seg

Natanael, Guilherme, Cristofer, Deivyssson e Pedro procuram um espaço na sala para brincar de carrinho. Eles sentam e Felipe se aproxima. Guilherme levanta-se e diz:

**Guilherme:** Aqui não! Venha, venha (chamando os parceiros para brincarem em outro local).

Os meninos levantam-se e vão em direção a outro espaço. Sentam-se no local e Natanael percebe que Pedro continua sentado no primeiro local onde pararam. Natanael chama por Pedro, ele vai até o grupo. Eles fecham o espaço juntando as pernas para que o carrinho não saia do espaço proposto para a brincadeira.



Imagens de vídeo: “Ele é do mal?”  
Fonte: Arquivo de Pesquisa – 15/06/2016

Antes começarem a lançar o carrinho, Matheus surge dentro do grupo fazendo gestos de luta. Guilherme chateado olha para ele e diz:

**Guilherme:** Oie, oie.

Todos os meninos levantam-se à procura de outro espaço para brincar. Matheus vai atrás deles. Natanael inicia uma luta com Matheus. Natanael se afasta e Deivysson parte para cima de Matheus. Matheus faz cara de dor, abraçando sua barriga.



Imagens de vídeo: “Ele é do mal?”  
Fonte: Arquivo de Pesquisa – 15/06/2016

Natanael parte para cima de Matheus e continuam a lutar, quando Guilherme se aproxima de Natanael e pergunta:

**Guilherme:** Ele é do mal, é?

Natanael: (---)

Natanael continua lutando com Matheus. Matheus faz cara de dor, mas continua na luta. Cristofer se aproxima, também na luta contra Matheus. Guilherme com cara de zangado olha para Matheus e diz:

**Guilherme:** Mal! Você é o mal do mal!

E parte para cima de Matheus com socos e chutes. E assim Natanael, Guilherme, Deivysson e Cristofer lutam contra Matheus. Nessa luta, Matheus acaba batendo a cabeça contra a parede e chorando, o que atrai a atenção da cuidadora e a brincadeira acaba.



Imagens de vídeo: “Ele é do mal?”  
Fonte: Arquivo de Pesquisa – 15/06/2016

As sequências interativas apresentadas evidenciam como as crianças tentam proteger seu espaço interativo, inicialmente de Felipe que se aproxima, indicando sua intenção de participar da brincadeira. Os meninos resistem à sua entrada e logo em seguida, Guilherme resolve procurar outro espaço para o desenvolvimento das ações interativas levando com ele todo o grupo.

É interessante notar que as crianças que estão compartilhando a brincadeira agem como defensores do espaço interativo, uma vez que, envolvidos na criação e desenvolvimento das atividades compartilhadas, resistem à ideia de compartilhamento com as crianças não envolvidas no jogo.

Após encontrarem outro espaço e se organizarem para iniciar a brincadeira, ocorre mais uma invasão, desta vez por Matheus. O menino utiliza como estratégia de acesso ao grupo o posicionamento na área do jogo utilizando uma linguagem corporal, com expressões de luta. Se posicionar no espaço da brincadeira nem sempre é uma boa estratégia de acesso. Normalmente esta atitude não é bem aceita pelo grupo, pois muitas vezes é interpretada por aqueles que organizaram a brincadeira em curso, como uma invasão que poderá ocasionar a ruptura das práticas lúdicas.

O comportamento de Matheus me impulsiona a inferir que além do desejo de brincar conjuntamente, ele tinha como finalidade propor um enquadre de brincadeira ao grupo de pares diferente do enquadre em desenvolvimento. Entretanto, a solicitação de ingresso de Matheus ao jogo é negada. Os meninos mais uma vez se retiram do local a procura de outro espaço, mais reservado. Vale ressaltar a expressão corporal de Guilherme, esboçando desagrado e raiva diante da tentativa de acesso de Matheus.

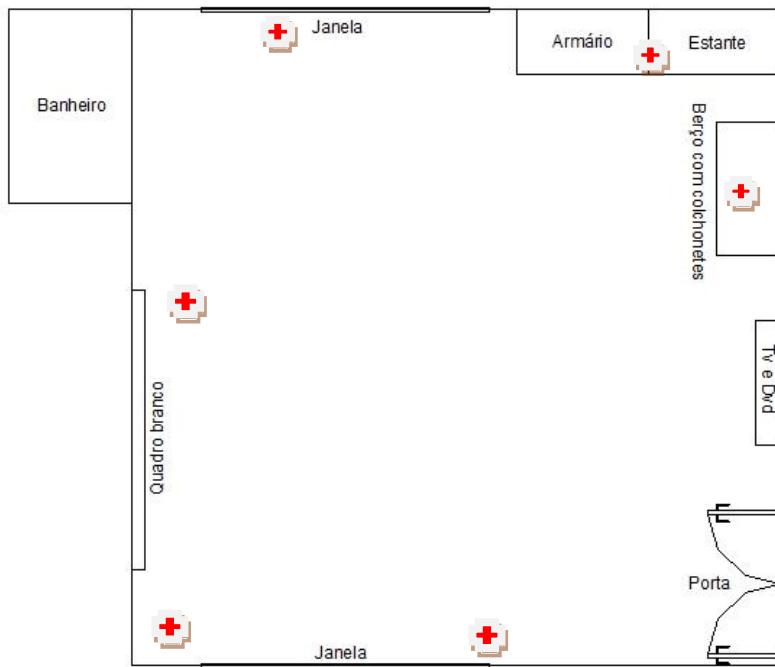
As crianças não envolvidas nas brincadeiras em curso desejam participar das atividades conjuntas, por isso elas são persistentes. Sendo assim, mais uma vez Matheus decide enfrentar o desafio da resistência, utilizando a mesma estratégia de acesso. Mais uma vez o grupo resiste à participação de Matheus e assim inicia-se um conflito, uma briga.

A briga transforma-se em brincadeira. Matheus consegue inserir-se no grupo e, além disso, consegue modificar a brincadeira inicial, sugerindo um enquadre de luta. A sugestão de brincadeira é aceita pelo grupo que correspondem a intenção de brincar desenvolvendo ações correspondentes com a rotina sinalizada. Como se faz notar, nas brincadeiras as crianças desenvolvem a capacidade de negociação das regras do jogo. As regras não assumem um caráter definitivo, elas podem ser renegociadas a qualquer momento do processo interativo, conciliando os interesses do grupo.

É pertinente destacar no episódio descrito acima a procura por um espaço reservado, menos movimentado, um local onde não houvesse interferências alheias para que a brincadeira fosse desenvolvida, ratificando o interesse do grupo em proteger o espaço interativo. No decorrer da pesquisa, fui percebendo que essa proteção ao espaço interativa também se dava na procura por espaços mais reservados para desenvolverem suas brincadeiras. Os cantos da sala, a prateleira da estante, embaixo do berço eram espaços recuados e ideais para o desenvolvimento de brincadeiras menos movimentadas, possibilitando a organização de objetos e dificultando a interferência de outras crianças e adultos.

Na imagem abaixo aponto os locais mais procurados pelas crianças dentro do contexto da sala do Infantil IIIB:

**Figura 30** - Locais mais procurados para as brincadeiras na Sala Infantil IIIB



Fonte: Elaboração Própria

A proteção do espaço interativo é uma das principais características da cultura de pares. Essa atitude é muitas vezes interpretada por nós adultos, como uma postura egoísta. Entretanto, Corsaro (2011) reforça ser uma postura de quem deseja garantir o andamento da brincadeira conjunta, sinalizando o quanto as crianças valorizam o processo interativo e às práticas lúdicas. O autor mencionado recomenda ainda que numa tentativa de avaliação das atitudes das crianças em excluir os parceiros das brincadeiras “(...) devemos nos despir de nossas viseiras culturais e nos lembarmos de que as culturas de pares tanto afetam a reprodução e as mudanças das culturas adultas em que estão inseridas quanto contribuem para que ocorram” (p. 212)

Quanto à estratégia de acesso, no decorrer das análises dos episódios registrados, além da estratégia de acesso de posicionar-se na área da brincadeira, identifiquei mais três tipos de estratégias utilizadas pelas crianças, revelando a complexidade do processo de interações entre elas, tais como: observar o que os outros estão fazendo; fazer referências à afiliação (Você é meu amigo?); oferecer objetos/brinquedos e fazer o que os outros estão fazendo.

A referência à afiliação foi uma das estratégias de acesso aos grupos de brincadeira mais utilizadas no contexto investigado. Essa estratégia era utilizada como tentativa de manter o compartilhamento de brincadeiras conjuntas e/ou de objetos/brinquedos, como já discutido anteriormente.

Outra estratégia bastante utilizada pelo grupo de crianças é aproximar-se do grupo e desenvolver a ação que os outros estão fazendo, manifestando seu desejo de brincar. Geralmente essa estratégia de acesso é utilizada quando a criança já observou o espaço e já sabe qual o tema da brincadeira em curso. Em algumas ocasiões essa estratégia era bem aceita pelos grupos de pares, pois agir de forma alinhada à proposta de atividade, sinalizava o interesse em contribuir com o desenvolvimento da brincadeira.

O episódio descrito abaixo evidencia aspectos interessantes no uso de estratégias de acesso ao grupo de pares e das resistências em uma ocasião de brincadeiras envolvendo a rotina de situações familiares:

**Episódio: A casinha**

**Local:** Sala de aula

**Duração:** 06min 52seg

**Data:** 01/04/2016

Layza e Kethyle constroem uma “casinha” com cadeiras no centro da sala. Layza, de posse de uma boneca tipo bebê, uma caixa de creme dental e um pote plástico, senta-se na casinha, enquanto Kethyle organiza a casinha, acoplando mais cadeiras.

Layza: Pegue o outro, vá!

Kethyle dispõe uns objetos Layza sobre a cadeira. E vai à procura de mais cadeiras. Layza observa, pega a boneca e diz:

Layza: Minha filha, minha filha.

Kethyle traz mais uma cadeira, Layza tenta ajudá-la, puxando a cadeira para mais perto. Kethyle sai à procura de mais cadeiras. Num dado momento, Layza joga a boneca no chão, Kethyle se aproxima com outra cadeira, pega a boneca e quando vai entregá-la para Layza, ela sinaliza que não. Então, Kethyle joga a boneca para mais longe da casa, sinalizando o não interesse pelo brinquedo. Kethyle continua engajada na construção da casa, quando Layza pede:

Layza: Pegue, pegue o outro.



Imagens de vídeo: A casinha  
Fonte: Arquivo de Pesquisa – 01/04/2016

Kethyle vai trazendo mais cadeiras, quando Layza diz:

Layza: Pegue o outro, pegue o outro, pegue o outro (...) vou ficar com medo (fala sorrindo)

Kethyle parece satisfeita com a construção da casa, então senta-se, pega sua boneca, um pino de boliche e parece “iniciar” a brincadeira. Layza observa a companheira de brincadeira. Layza pega a celular (caixa de creme dental) e com expressões de preocupação e com a mão na testa, por alguns minutos, parece procurar alguma coisa no aparelho. Kethyle também está utilizando seu aparelho celular (pino do boliche), quando Erica se aproxima, se posiciona na área da casinha e apresenta um livro para as meninas. Pedro também se aproxima e observa a brincadeira. Kethyle levanta-se e em direção à Erica, com o pino em mãos empurra a colega e diz:

Kethyle: Saia! Saia!

Layza também contribui com a resistência à Erica empurrando-a com a mão. Erica se afasta do grupo, Pedro a acompanha.



Imagens de vídeo: A casinha  
Fonte: Arquivo de Pesquisa – 01/04/2016

Kethyle começa a modificar a posição das cadeiras, Layza observa, em seguida levanta-se para Kethyle organizar as cadeiras da casinha. Kethyle vai buscar mais cadeiras, quando Kauê se aproxima da casinha e retira uma cadeira. Kethyle retorna correndo para pegar a cadeira:

**Kethyle: Não, não!**

A cuidadora presencia a situação e não permite que Kethyle pegue a cadeira que está com Kauê. Assim, Kethyle resolve organizar a casinha com as cadeiras disponíveis. Layza puxa uma cadeira e senta-se.



Imagens de vídeo: A casinha  
Fonte: Arquivo de Pesquisa – 01/04/2016

**Kethyle; Layza, vamos fazer uma casa assim!**

Kethyle continua arrumando as cadeiras. Ela pega a boneca e senta-se ao lado de Layza na casinha. Kethyle pede a companheira que se sente na cadeira seguinte, Layza obedece, Kethyle ocupa a cadeira em que Layza estava sentada. Erica mais uma vez invade o espaço da casinha. Pedro também se aproxima. Dessa vez, é Layza quem reage negativamente à presença da colega.

**Layza: Sai! (Empurrando Erica com a perna e direcionando o olhar para Kethyle)**

**Kethyle; Saia, Saia!**



Imagens de vídeo: A casinha  
Fonte: Arquivo de Pesquisa – 01/04/2016

Pedro se aproxima, mostra o livro para as meninas. Erica tenta pegar o objeto, Pedro resiste e se afasta. Erica, porém, continua no espaço da brincadeira.

Layza: Saia... saia! (Empurrando Erica com as pernas)

Erica se afasta e leva consigo uma cadeira. As meninas demonstram desagrado.



Imagens de vídeo: A casinha  
Fonte: Arquivo de Pesquisa – 01/04/2016

Layza levanta-se e pega mais uma cadeira que está no canto da sala. Nesse mesmo momento, Erica se aproxima e retira mais uma cadeira da casinha (Erica está iniciando uma situação interativa com Valter). Mais uma vez, Pedro vem até a casinha e mostra o livro:

Pedro: Oie, oie, oie... oie aqui é pra escola (...) viu?

Kethyle: Não vi nada (---) (com expressões de chateada)



Imagens de vídeo: A casinha  
Fonte: Arquivo de Pesquisa – 01/04/2016

Pedro: O bicho, o bicho?

Layza: O bicho (fala baixinho, com expressões de medo)

Pedro corre pega uma das cadeiras que Erica levou, Valter tenta impedi-lo de levar a cadeira, mas Pedro consegue puxá-la e traz até a casinha...

Layza: Coloque aqui oi... (apontando para o local onde a cadeira deve ficar)

Pedro: Oie o bicho papão!

Pedro traz a cadeira e senta-se juntamente com as meninas na casinha. Kethyle continua brincando com a boneca e Layza olhando o celular.



Imagens de vídeo: A casinha

Fonte: Arquivo de Pesquisa – 01/04/2016

Inicialmente cabe pontuar o processo de construção do espaço da brincadeira. Como se faz notar, as meninas passaram a maior parte do episódio coordenando suas ações visando a construção e manutenção da casa, ou seja, buscando a manutenção da brincadeira conjunta. Nessa linha de ideias, Brougère (2002) afirma que o que define a brincadeira é o modo como se brinca e não o seu resultado. Nesse processo, uma das características definidoras do brincar é a ênfase maior no processo do que no resultado (BORBA, 2005).

Esse aspecto comprova as ideias de Corsaro, ao indicar que um dos motivos pelos quais as crianças buscam proteger seus espaços de brincadeiras de possíveis intromissões é devido ao empenho do trabalho conjunto. Elas passam muito tempo engajando-se na construção de suas brincadeiras e a entrada de novos participantes pode interromper o fluxo das interações, como já discutido anteriormente.

No contínuo das interações, é interessante destacar a estratégia de acesso ao grupo adotado por Erica. Quando Kethyle e Layza parecem ter construído a casa e então “dar início” à brincadeira, são surpreendidas com a invasão de Erica, que se posiciona na área de brincadeira sentando-se numa cadeira da casinha, uma das primeiras estratégias utilizadas

pelas crianças quando desejam acesso aos grupos. Além de posicionar-se na área do jogo, Erica expõe um livro para as meninas, parece que o intuito dela é mostrar para elas que não tem interesse em destruir a brincadeira e sim em contribuir, enriquecer a brincadeira.

Oferecer e trocar objetos são formas de acesso ao grupo que funcionam como um passaporte para entrada no grupo. O dar e o partilhar levam à solidariedade grupal, garantindo a participação social em um grupo de pares. No desfecho do episódio “Eu sou amigo de todo mundo”, constatou-se a ação de dar o objeto como tentativa satisfatória de manter as relações de amizade.

Entretanto, a atitude invasiva de Erica não é bem aceita pelo grupo, causando desagrado às participantes. A primeira reação de Kethyle é solicitar que Erica saia, levantando-se e empurrando a colega. A resistência de Kethyle tem o apoio de Layza, que também empurra Erica, com o intuito de retirá-la do espaço da brincadeira.

Nessa primeira tentativa, Pedro apenas observa a brincadeira das meninas. O comportamento observador, segundo Corsaro é uma boa opção, pois a criança observa o que está acontecendo, descobre o tema da brincadeira, entra na área do jogo e só então se conecta as ações desenvolvidas pelo grupo, tendo maiores chances de ser aceita, visto que não “invadiu” a área da brincadeira.

Como se faz notar, as resistências adotadas pelo grupo são a negação verbal sem justificativa, utilizada por Kethyle que não aceita à participação de Erica e não justifica a não aceitação. Erica se retira do espaço da brincadeira e Pedro a acompanha. É interessante notar que as crianças que estão compartilhando a brincadeira agem como defensores do espaço interativo, uma vez que, envolvidos na criação e desenvolvimento das atividades compartilhadas, resistem à ideia de compartilhamento com as crianças não envolvidas no jogo.

No fluxo das interações, como Erica deseja participar da brincadeira, ela e Pedro retornam à casinha. Erica utiliza a mesma estratégia inicial – posicionar-se na área do jogo, mais uma vez esta não é aceita, seguida pelo mesmo tipo de resistência, uma negação verbal sem justificativa. Em outras ocasiões de resistências presenciei a negação verbal com o argumento relacionado à relação de amizade: “saia, você não é meu amigo (a)!”.

Nessa segunda tentativa de acesso ao grupo, vale ressaltar a busca de apoio de Layza no momento em que resiste a participação da colega no grupo. Como se faz notar, Layza utiliza a estratégia de negação verbal sem justificativa: “saia, saia!”. Ao solicitar que a colega se retire do espaço, Layza direciona o olhar para Kethyle como se estivesse pedindo um apoio

da parceira de brincadeira. Esse fato me faz inferir que nessa brincadeira Kethyle assume o papel de líder. O papel do líder será abordado mais adiante, contudo, cabe pontuar aqui que a existência do líder é fundamental para o desenrolar da brincadeira, cabe ao líder coordenar as ações e definir as atividades dos participantes. Além de decidir quem participa ou não da brincadeira.

Na sequência do episódio, Erica parece desistir da brincadeira empenhada por Layza e Kethyle (busca uma situação interação com Valter). Nesse momento, Pedro resolve negociar sua participação. O menino se achega ao grupo trazendo consigo o livro, já apresentado anteriormente por Erica. Pedro apresenta o livro, mostra algumas páginas, mas as meninas parecem não se interessar pelo objeto. Kethyle expõe claramente a falta de interesse no livro.

Entretanto, Pedro não desiste e prossegue manifestando seu interesse em participar do grupo, desta feita, faz alusão ao bicho papão, figura fascinante e ameaçadora presente nas rotinas da cultura de pares. Layza parece se interessar pela sugestão de Pedro, demonstra aceitação e permite a entrada do menino no grupo. Pedro resolve pegar de volta a cadeira levada por Erica, e assim, ele é inserido no grupo. Não há resistências por parte de Kethyle e a brincadeira segue normalmente.

Como se faz notar, a resistência do grupo à tentativa inicial de acesso normalmente implica numa nova tentativa de acesso utilizada pela criança, que podem gerar novas resistências ou aceitação pelo grupo. Em algumas situações, devido à persistência, algumas crianças desenvolvem um conjunto complexo de estratégias de acesso que permitem seu ingresso e entrada no compartilhamento da brincadeira. As estratégias de acesso, na maioria das vezes envolvem uma série de estratégias que se baseiam uma na outra e são ajustadas às tentativas e resistências. Nesse contexto, as crianças desenvolvem diversas maneiras de participação social.

Assim como as tentativas de acesso, a resistência à entrada de uma criança na brincadeira pode ser demonstrada de várias maneiras. Os achados de Corsaro e de Borba em suas pesquisas revelam diversas formas de resistências encontradas, tais como: gesto ou movimento indicando resistência à entrada, negação verbal sem justificativa, negação com argumentos relacionados à afiliação, negação com argumentos relacionados à propriedade do espaço ou da brincadeira, negação com argumentos relacionados a regras arbitrárias concernentes à criança ou à brincadeira, negação com justificativa de proibição pelo líder, ignorar a ação do outro.

No caso da presente pesquisa, não encontrei esses vários tipos de resistência de forma explícita. Nas análises dos episódios registrados encontrei duas formas mais utilizadas pelas crianças do Infantil IIIB: 1. Negação verbal sem justificativa; 2. Negação verbal com justificativa à afiliação.

Essa diferença de achados nas pesquisas pode ser decorrente dos diferentes contextos sócio históricos, visto que no contexto investigado, na maioria das situações observadas, quando uma criança não era aceita em determinado grupo, esta se utilizava até duas estratégias de acesso, não conseguindo êxito (como exposto no episódio “A casinha”), procurava um outro grupo de pares, o que resultava em poucos tipos de resistências desenvolvidas na escola observada.

As observações realizadas nesse aspecto levam-me a concordar com a argumentação de Corsaso (2011) que por meio da experiência social adquirida nas interações com seus pares nas escolas de educação infantil, as crianças percebem a fragilidade das interações e que a aceitação em grupos de brincadeiras em desenvolvimento muitas vezes é difícil, por isso, procuram expandir seus contatos sociais ao maior número possível de colegas para que as chances de entradas bem-sucedidas e interação satisfatória nos grupos de pares sejam alcançadas.

Corsaro aponta duas características das interações das crianças que contribuem para um grande número de tentativas de acesso e de resistência na participação de algumas crianças nas brincadeiras. Uma delas é que a maioria dos episódios tem curta duração, o que acaba levando as crianças a buscarem novas brincadeiras, novos grupos brincantes. O segundo ponto é que algumas crianças têm participação temporária nos episódios e que se retiram da brincadeira sem nenhuma comunicação ao grupo, buscando outra atividade, o que leva a buscar novos grupos e assim acesso aos grupos. Isso nos leva a entender o porquê das resistências, visto que alguns grupos procuram proteger seus espaços de brincadeiras, limitando a participação de algumas crianças no desenrolar das brincadeiras em curso.

Em suma, a análise das tentativas de acesso nas brincadeiras associados às aceitações e resistências evidencia a complexidade do brincar, regido por regras e valores construídos conjuntamente pelas crianças em suas experiências cotidianas entre pares e também por suas experiências extraescolares (BORBA, 2005).

### 5.3 RELAÇÕES DE GÊNERO E A FORMAÇÃO DE GRUPOS NAS INTERAÇÕES ENTRE PARES DE CRIANÇAS

Adentrando num outro tópico, procurei abordar neste subitem uma discussão mais geral acerca das relações entre meninos e meninas vinculadas à formação dos grupos de pares no contexto das brincadeiras.

Os dados deste estudo revelam que um dos critérios de formação dos grupos é o interesse pelas temáticas das brincadeiras. O desejo de brincar aproxima as crianças de acordo com seus interesses e preferências. Corsaro (2011) contribui nesse sentido afirmando que meninos e meninas organizam suas brincadeiras em torno de suas preferências, as meninas valorizam a afiliação e o estabelecimento de boas amizades, já os meninos valorizam a competição e a resistência.

Evidenciou-se nesta investigação que os meninos demonstram preferência pelas brincadeiras de perseguição, temas de super-heróis, matar-morrer-reviver, aproximação-evitação. Já as meninas, preferem as brincadeiras de faz de conta, com temáticas que envolvam situações familiares e scripts associados (mãe e filha, casinha, comidinhas, maquiagem) e as rotinas de aproximação-evitação.

Contudo, em muitos momentos, meninos e meninas apresentavam interesses comuns por temas de brincadeiras, o que favorecia a formação de grupos mistos. Os meninos não hesitavam em brincar de casinha com as meninas, ocupando os papéis de pai, filho, irmão e também não era incomum encontrar meninos preparando comidinhas e se alimentando. As meninas gostavam de brincar de casinha, mãe e filha, de maquiagem, nesta última, os meninos nunca se envolviam. No entanto, as meninas apreciavam as brincadeiras de polícia e ladrão, de super-heróis. Assim as crianças trocavam e experimentavam os papéis de gênero nas ocasiões de brincadeiras<sup>10</sup>.

As temáticas vinculadas aos grupos mistos mostram o interesse comum pelas brincadeiras. É interessante destacar que quando ocorrem composições de grupos mistos alguns ajustes são feitos na tentativa de possibilitar a participação tanto de meninos quanto de meninas. Um dado que comprova esta afirmação é a constante participação de Sibele,

---

<sup>10</sup> A respeito deste tema ver a produção de Finco (2004) que trata das brincadeiras de meninos e meninas, analisando o modo como se relacionam e se manifestam culturalmente frente às questões de gênero. Demais pesquisas que envolvem gênero e educação infantil desenvolvidas no Brasil: por Gobbi (1997); Faria (2006); Felipe (1998, 2005, 2007, 2011), Rosemberg (1985, 1996, 2001), Sayão (2002, 2003, 2005), Silva e Luz (2010).

principalmente nas ocasiões de brincadeira que envolve a rotina de perseguição, comumente desenvolvida pelos meninos, tal como se pode ver no episódio relatado a seguir:

**Episódio: Super Pink**

**Local:** Sala de aula

**Duração:** 04min 24seg

**Data:** 13/05/2016

Sibele, Cristofer, Denzel desenvolvem ações de brincadeiras que evidenciam a rotina de perseguição. Sibele tem um pino de boliche em mãos e Denzel um violão, os dois lutam utilizando esses dois brinquedos como se fossem espadas.



Imagens de vídeo: Super Pink

Fonte: Arquivo de Pesquisa – 13/05/2016

Ora Sibele é capturada por Denzel, ora por Cristofer e assim a sequência interativa é desenvolvida. Cristofer faz expressões com os braços e mãos com se liberassem poder delas. Denzel, Cristofer e Sibele correm pela sala. Sibele tentar fugir de Denzel e Cristofer subindo nas cadeiras, mas a cuidadora logo sinaliza dizendo que não.



Imagens de vídeo: Super Pink

Fonte: Arquivo de Pesquisa – 13/05/2016

Sibele desce da cadeira e atinge Cristofer com socos na barriga. Cristofer ataca com rasteiras e então foge de Sibele. Cristofer volta a capturar Sibele, desta vez pelas costas, a menina grita

e dá socos em Cristofer, ela solta-a e começam a lutar. Mais uma vez a educadora salienta que não podem brincar dessa forma. As crianças disfarçam e segundos depois continuam a brincadeira. Cristofer, Denzel e Sibele estão no centro da sala, quando Sibele para e com as mãos na cintura e um pé a frente do corpo, com ar de autoridade diz:

**Sibele:** Eu sou a mulher Super *Pink*! Eu sou a mulher Super *Pink*!

Após a declaração de Sibele, os meninos voltam a atacá-la e continuam a perseguição com luta.



Imagens de vídeo: Super *Pink*

Fonte: Arquivo de Pesquisa – 13/05/2016

Um primeiro fato que se destaca no episódio é a adequação da participação de Sibele na brincadeira. Sibele, Denzel e Cristofer brincam da rotina de perseguição, uma das preferidas dos meninos. Em grupos quase unicamente com meninos, a brincadeira seria polícia e ladrão com suas adaptações, com inclusão de super-heróis etc. Com a participação de uma menina, há a inserção da Super *Pink* (Filme “Barbie super princesa” – influência da cultura televisiva nas rotinas das crianças), uma princesa superpoderosa que luta contra o crime, um contexto totalmente atrelado ao da rotina de perseguição da brincadeira de polícia e ladrão.

Como se pode perceber a rotina da brincadeira de polícia e ladrão sofreu adaptação tendo em vista a participação de Sibele como *Super Pink*. Além disso, o comportamento de Sibele me autoriza a afirmar que ela tem consciência de seu papel no jogo, ao se afirmar como “a mulher Super *Pink*”.

Conforme o quadro 07, nos 56 episódios de brincadeiras registrados no decorrer da pesquisa, os grupos de meninas correspondem a 32% dos episódios e os grupos de meninos correspondem a 20%. 48% dos episódios registrados foram desenvolvidos por grupos mistos, correspondendo a quase metade dos episódios. Vale ressaltar que nestes grupos mistos há a inclusão de grupos originalmente formados por meninos e ou meninas e que no decorrer das

interações permitiram a participação de crianças de outro sexo, tornando-se desta forma mistos em sua composição.

**Quadro 07 – Formação de grupos de pares por gênero**

GÊNERO	EPISÓDIOS	BRINCADEIRAS
Masculino	11 (20%)	Polícia e ladrão, brincadeiras de super-heróis, carrinhos
Feminino	18 (32%)	Mãe e filha, casinha, maquiagem, comidinha,
Mistos	27 (48%)	Polícia e ladrão, Bruxa, Matar-morrer-reviver, casinha, comidinha, brincadeiras de super-heróis
Total	56 (100%)	

Fonte: Elaborado com base nos registros da pesquisa, 2016.

Este achado nos leva a refletir que o gênero não era um fator central na diferenciação dos grupos de amizades. O estudo nos mostra relações consistentes entre grupos de gêneros misturados e constantes interações entre meninos e meninas. Nas brincadeiras coletivas, nas quais meninos e meninas interagem, se revezam nos papéis, sem menosprezar papéis considerados masculinos ou femininos, as crianças buscavam parceiros de brincadeiras para desenvolverem conjuntamente as práticas lúdicas, sem levar em consideração se é menino ou menina.

Os dados alçados reforçam os achados das pesquisas etnográficas de Corsaro (2011) nos Estados Unidos e na Itália, ao comprovar que havia mais segregação de gênero nas interações entre crianças mais velhas, a partir de 5 a 6 anos de idade do que entre as crianças de 3 a 5 anos.

Tal constatação não quer dizer que a diferenciação de gênero não esteja presente nas relações e que as crianças não tenham consciência das normas sociais que prescrevem comportamentos e atitudes diferenciadas para meninos e meninas. Esse aspecto é ilustrado na situação abaixo:

*Letícia está brincando com muitas bonecas Barbie, cerca de 20 bonecas em média, quando Glauber se aproxima e tenta brincar com ela. Letícia resiste, pede para o menino se afastar, entretanto Glauber não se afasta e fica a observar. Letícia afasta as bonecas. Minutos depois, Letícia olha para mim e pergunta:*

**Letícia:** Quer uma boneca, tia? (...) Quer uma boneca?

**Rafaely:** Quero.

*Letícia me entrega uma boneca e então eu pergunto:*

**Rafaely:** E pra ele?

**Letícia:** Não!

**Rafaely:** Por que?

**Letícia:** Homem não usa.

**Rafaely:** Homem não usa boneca?

**Letícia** sinaliza negativamente com a cabeça.

**Glauber:** Homem usa (---)

**Letícia:** Usa nada!

**Glauber** levanta-se e se afasta de **Letícia**, que continua a brincar.

(Diário de Campo, 29/04/2016)

Esse diálogo comprova como as crianças refletem sobre a natureza de suas brincadeiras e revelam como estas constroem e internalizam concepções pré-determinadas acerca dos papéis considerados masculinos e femininos. No que diz respeito ao uso de brinquedos, na situação relatada acima, foi possível compreender a partir da transgressão de Glauber, como as crianças resistem aos padrões pré-estabelecidos, recriando e inventando novas formas de brincar.

Nessa trilha de proposições, nas interações, as crianças estão descobrindo a possibilidade de usar os brinquedos de formas diferentes das que a sociedade lhes impõe. As observações realizadas nesse aspecto levam-me a concordar com a argumentação de Corsaro (2009, p.35) que “[...] as expectativas de gênero não são simplesmente inculcadas nas crianças pelos adultos, mas são socialmente construídas pelas crianças nas interações com os adultos e entre si”.

Finco (2004) contribui nesse sentido afirmando que a criança experimenta diferentes formas de brincar, trocando e experimentando os papéis de gênero nas situações de brincadeiras e na medida em que elas transgridem o que é pré-determinado socialmente para cada gênero, ressaltam como a instituição de educação infantil pode apresentar uma característica positiva em relação às formas de compreender essas relações, tornando-se um espaço para o não-sexismo. Nesse sentido, a autora destaca o importante papel do professor na mediação destas relações.

Outro aspecto que se destacou nas observações com relação às interações sociais e as diferenças de gênero foi a diferença em relação ao número de membros dos grupos de brincadeiras. Os grupos masculinos apresentavam, em sua maioria, grupos maiores, que variam entre 4 a 11 participantes. Já os grupos femininos, buscavam-se associar em grupos menores, com uma preferência para diádes. Esse dado corresponde aos achados de Beraldo em suas pesquisas sobre as relações de gênero nas brincadeiras de crianças com faixa etária entre 5 e 10 anos.

No que se refere às relações de gênero no contexto das brincadeiras, os dados revelam indicadores de que a questão de gênero não era um fator central na diferenciação dos grupos de amizades para formação dos grupos de brincadeira. Apontam também como as crianças estão construindo conhecimento a respeito das relações sociais em função de gênero nas interações com seus pares.



# 6

## **RELAÇÕES SOCIAIS NO CONTEXTO DA BRINCADEIRA: A ORDEM SOCIAL NAS RELAÇÕES ENTRE OS PARES**



Que relações sociais são estabelecidas pelas crianças nas ocasiões de brincadeiras? Com base nessa questão e na análise dos registros das situações interativas observadas, procuro explorar aqui as relações que emergem da dinâmica social partilhada pelo grupo de crianças estudado no contexto da brincadeira. Após análise de dados evidenciou-se as seguintes relações: relações de liderança entre os pares; relações de conflitos; relações de partilha; a cooperação nas relações entre as crianças; além das relações de amizade já abordadas na seção de análise anterior, acerca da formação dos grupos de pares. Apresento a seguir, a análise das relações encontradas em itens destacados.

#### 6.1 RELAÇÕES DE LIDERANÇA ENTRE OS PARES

No grupo de pares observado, a liderança é reconhecida pelas crianças nas suas relações e vivências relacionadas à brincadeira mediante a posição que algumas crianças ocupam no grupo de pares. Assim, as brincadeiras se organizam ao redor de um líder que determina o tema da brincadeira, coordena as ações dos participantes, quem pode participar, qual o papel que cada um vai assumir. O líder é aquele que permite o funcionamento das brincadeiras, introduz regras que garantem a continuidade da atividade conjunta, dessa forma o grupo deve ao líder a possibilidade de se organizar uma brincadeira (MOTTA, 2009).

No estudo em questão, não há o reconhecimento do líder instituído com referências verbais pelas crianças, como por exemplo, indicar crianças como o dono da brincadeira ou o chefe, como os achados encontrados nas pesquisas de Borba (2005), Motta (2009), entre outros.

Contudo, atitudes como coordenar as ações do grupo fornecendo as definições da brincadeira (sugestões de enquadres) e estas serem aceitas pelos parceiros, além disso, ações como mediar as interações entre as crianças, criando estratégias para dar continuidade a

brincadeira e atrair um variado número de crianças para brincar, apresentam-se como características de um líder.

No decorrer das observações, fui identificando a liderança de algumas crianças nas situações de brincadeiras, dentre elas destacam-se Guilherme, Natanael, Sibele, Layza, Luísa, Kethyle, Letícia. Essas crianças exercem autoridade, suas sugestões são geralmente acatadas, normalmente sugerem as ações a serem desenvolvidas pelo grupo, pois exercem uma posição de comando.

O episódio descrito a seguir é um exemplo do papel do líder na organização da brincadeira entre as crianças.

**Episódio: A Barraca de Pastéis**

**Local:** Sala de aula

**Duração:** 02min 28seg

**Data:** 04/03/2016

Natanael, Cristofer e Guilherme brincam de vender pastel. Montam a barraca utilizando um fogão de brinquedo e começam a vender pastéis. Os pastéis são vários pratinhos plásticos.

Rafaely: Tem pastel de carne?

Natanael: Sim (com um largo sorriso no rosto)

Os meninos começam a fritar os pastéis e logo em seguida me entregam vários pastéis. Ao perceber a movimentação da barraca, algumas crianças se aproximam pedindo pastel. Guilherme então grita:

Guilherme: **Entre na fila!** (Não há fila)

Pedro resiste e falando alto diz:

Pedro: Eu quero pastel!

Guilherme: Entre na fila, já falei!

Ao comando de Guilherme, as crianças formam uma fila e começam a pedir e receber seus pastéis.

(Diário de Campo, 04/03/2016)



Conjunto de Fotografias: A Barraca de Pastéis  
Fonte: Arquivo de Pesquisa – 04/03/2016

No episódio A barraca de pastéis, pode-se identificar claramente a liderança de Guilherme. É interessante destacar o papel do líder de organizar as ações conjuntas, determinando os rumos da brincadeira, coordenar as ações (solicitando aos parceiros que formam uma fila) e estas serem aceitas pelos parceiros de brincadeiras, apesar da resistência inicial de Pedro. No caso desta situação interativa, o grupo submeteu-se às ordens de Guilherme.

Outra característica de líder que se destaca em Guilherme nesse episódio é a capacidade de atrair um variado número de crianças para brincar. Ao comando de organização de fila, algumas crianças se aproximaram do espaço do jogo interessadas em participar do desenrolar da brincadeira.

Mesmo sem ser reconhecido verbalmente como líder ou chefe da brincadeira, Guilherme é identificado como o líder da brincadeira pela posição que ocupa na atividade coletiva. A contribuição de Delalande (2001, apud Borba, 2005), para essa compreensão é fundamental, em que ela afirma que os papéis exercidos nas brincadeiras pelas crianças correspondem a posição que ocupam no grupo. Assim, os super-heróis tem maior importância em relação aos outros personagens com os quais se confrontam, a bruxa possui destaque na rotina de perseguição e a mãe na brincadeira de mãe e filha, dentre outras situações. Esses personagens principais geralmente possuem o comando da brincadeira.

O episódio descrito abaixo é orientado por essa linha de argumentação.

**Episódio: “Me respeite, viu? ”**

**Local:** Sala de aula

**Duração:** 00min 46seg

**Data:** 12/05/2016

Denzel e Luiza organizam as cadeiras e montam uma casa. Eles estão sentados no chão, dentro da casa. Parece que os papéis já foram definidos, quando Sibele se aproxima e diz:

**Sibele: Eu sou a mãe!**

**Denzel:** Ela é minha mãe! (Tocando o rosto de Luiza)

**Sibele: Não! Você é minha filha** (apontando para Luiza) **e você é meu filho** (apontando para Denzel).

**Me respeite, viu? Senão eu vou bater em você** (ênfase na entonação e tom de voz elevado).



Imagens de vídeo: “Me respeite, viu? ”

Fonte: Arquivo de Pesquisa – 12/05/2016

Luiza levanta-se e diz:

**Luiza: Me respeite, viu Filho?**

**Sibele:** Me respeite também viu filho? (Enquanto passa batom).

Denzel levanta-se e sai da casa. Luiza e Sibele iniciam uma conversa sobre o batom.



Imagens de vídeo: “Me respeite, viu? ”

Fonte: Arquivo de Pesquisa – 12/05/2016

Segundo Corsaro (2003), as crianças pequenas demonstram ter concepções claras sobre as relações de poder associadas aos papéis sociais. No episódio descrito acima, vemos como Sibele impõe-se ao grupo, deixando claro que ela tem o comando da brincadeira usando para isso a próprio papel de mãe a ser exercido por ela no jogo de faz de conta. Cabe pontuar que normalmente Sibele exerce o papel de líder e que também costuma representar a posição hierárquica de mãe nas brincadeiras conjuntas.

Corsaro (2009) salienta que a brincadeira de papéis é desenvolvida pelas crianças já aos dois anos de idade e nas crianças entre dois e cinco anos, a maior parte dessa atividade é sobre a expressão de poder, elas “querem criar e compartilhar emocionalmente o poder e controle que os adultos tem sobre elas.” (CORSARO, 2009, p. 39). Sibele tem consciência que a autoridade dos adultos lhes impõe respeito e por meio da brincadeira, ela pode experimentar esse poder.

Ao utilizar-se do uso dos verbos no imperativo (“**Me respeite, viu**”), da ênfase na entonação e do tom de voz elevado, além dos gestos para indicar autoridade (apontar o dedo), Sibele expressa seu poder de mãe e líder, tentando controlar as ações dos parceiros de brincadeira. Borba (2005) contribui nesse sentido, afirmando que esses papéis indicam status nas relações sociais, e as expectativas são de que aqueles que o representam exerçam o poder de definir ações que deverão ser executadas pelos companheiros.

No desenrolar do episódio, a autodesignação de Sibele não é aceita por Denzel, que sinaliza que a mãe já foi escolhida, ao apontar para Luiza. Tal postura não é aceita por Sibele, que se impõe como a mãe dos dois. É interessante destacar nesse episódio, que Denzel, ocupante de uma posição subordinada (filho), incorpora o comportamento desafiador à posição autoritária de Sibele. Luiza também não aceita o papel de filha imposto por Sibele. Ao solicitar respeito de Denzel, Luiza se posiciona como mãe e deixa claro para Sibele que ela deseja assumir tal papel. Sibele aceita que Luiza também seja mãe ao solicitar em seguida, que ela também seja respeitada pelo filho. Mesmo com a postura desafiadora tanto de Denzel quanto a de Luiza, pode-se sinalizar o reconhecimento de uma hierarquia estabelecida.

As observações evidenciaram que, em interação com seus pares, as crianças exercitam seu potencial de autoridade e liderança na organização de suas brincadeiras, revelando uma aprendizagem sobre as relações de poder e hierarquia. Nesse processo, as crianças desenvolvem competências sociais e interpessoais fundamentais na participação social.

## 6.2 SITUAÇÕES DE CONFLITOS ENTRE PARES

No contexto investigado, as causas mais comuns dos conflitos são a entrada de crianças nas brincadeiras já em andamento e a posse de brinquedos/objetos da brincadeira. Observei ainda conflitos promovidos pela ação de machucar propositalmente ou não um colega, como brigas, empurrões, chutes e até mesmo mordidas, como também conflitos verbais.

Os conflitos são elementos centrais nas culturas de pares, eles emergem naturalmente nas interações das crianças com seus pares (CORSARO, 2011). Motta nos ajuda a pensar sobre esse contexto: “o conflito é parte integrante das relações infantis e contribui para a organização social do grupo, para a construção da identidade, para a apropriação dos valores culturais e para a definição e fortalecimento de vínculos de amizade” (2009, p.189).

No contexto de minha pesquisa, as relações de conflito estiveram presentes em muitas ocasiões. Conscientes da autoridade adulta, eventualmente as crianças buscavam a resolução dos seus conflitos com a mediação do adulto. Em outras situações foi possível perceber até uma tentativa de resolução sem recorrer ao adulto, entretanto não sendo possível concluir o fato, este era levado ao conhecimento e apreciação do adulto para solução. As reflexões de Motta para essa compreensão são fundamentais, em que ela afirma que:

[...] a presença do adulto, entretanto, continua necessária para a superação dos conflitos que as crianças não podem ainda resolver sozinhas. A autonomia não pode ser tomada como uma função da retirada de cena daqueles a quem compete cuidar, mesmo que nem sempre sua ação efetiva seja necessária. (2009, p.189)

Na maioria das situações foi possível perceber que as crianças buscavam solucionar os conflitos entre si, sem a intervenção do adulto, exercitando, desse modo, a capacidade de negociação.

Apresento abaixo um episódio para ilustrar uma situação de conflito ocasionada pela disputa de um objeto.

**Episódio: Disputando o cordão**

**Local:** Sala de aula

**Duração:** 04min 16seg

**Data:** 10/04/2016

Luísa, Emmily e Valter estão brincando com o jogo de costurar figuras com cordões coloridos dentro da “casinha” construída com cadeiras, quando Francielle aparece e resolver pegar o cordão amarelo que está com Emmily. Ela não solta o cordão e então começa a disputa pelo objeto. Ao puxar e perceber que Emmily não irá soltar facilmente, Francielle grita e dá três tapas na cabeça de Emmily.

Emmily: Solte! Tome dela, vá Luísa! Tome vá! (fala gritando)

As meninas continuam puxando cordão. Emmily choraminga.

Francielle: Eu tava com ele!



Imagens de vídeo: Disputando o cordão  
Fonte: Arquivo de Pesquisa – 10/06/2016

Francielle levanta-se para ter mais força para puxar o cordão. Emmily põe o cordão na boca e puxa ainda com mais força. Não conseguindo tomar o cordão, Francielle agride Emmily com mais dois tapas na cabeça, beliscões e puxa-lhes os cabelos. Francielle grita por não ter êxito e então senta-se na cadeira e continua disputando o objeto.

Emmily chora e diz: Me dê!

Francielle, chorosa, diz: Eu peguei primeiro.

Emmily continua chorando e puxando o cordão. Francielle olha para a sua mão e vê que está vermelha devido ao atrito do cordão.



Imagens de vídeo: Disputando o cordão  
Fonte: Arquivo de Pesquisa – 10/06/2016

Luísa diz para Francielle: Você tava lá, vá pro banheiro! (...) Eu vou dizer a tia, viu? (olhando para Emmily)

Francielle levanta-se da cadeira, bate mais uma vez em Emmily e grita: Me dê!

Francielle puxa o cordão e resolve soltá-lo, deixando-o em posse de Emmily. Francielle levanta-se e afasta-se das colegas, Emmily chora. Luísa pega os outros cordões que estavam com elas, em média uns 7 cordões. Francielle retorna.



Imagens de vídeo: Disputando o cordão  
Fonte: Arquivo de Pesquisa – 10/06/2016

Denzel se aproxima do grupo e ao ver Emmily chorando, pergunta:

Denzel: O que foi?

Luísa: Ela pegou o negócio (direcionando o olhar para Francielle). (...) Tome! (Entregando o cordão verde para Francielle)

Emmily olha estranho para Francielle e diz:

Emmily: Feia

Francielle: Eu digo para minha tia que ela disse que eu sou feia!



Imagens de vídeo: Disputando o cordão  
Fonte: Arquivo de Pesquisa – 10/06/2016

Luísa organiza os brinquedos e diz para Emmily:

Luísa: Eu sou sua amiga dela (apontando para Francielle).

Luísa olha para Francielle e diz:

Luísa: Mulher, você não tomou banho, não foi?

Emmily: é, ela vai tomar banho.

Francielle: **Pare!** (Avançando em Emily, dando-lhe dois tapas).

Emmily levanta a mão, ameaçando bater em Francielle. Ela bate na mão de Emmily, grita e se afasta um pouco da colega. Emmily continua com a mão levantada como se fosse bater em Francielle a qualquer ação da colega. Francielle levanta-se do chão com o cordão verde em mãos, dá uma volta e depois retorna ao espaço onde as meninas estão. Senta-se ao lado da cadeira onde Luísa está sentada.

Luísa pega alguns cordões e entrega para Francielle.



Imagens de vídeo: Disputando o cordão  
Fonte: Arquivo de Pesquisa – 10/06/2016

Luísa: Pegue aqui, mulher!

Francielle organiza os cordões que estão embolados, quando aparecem Letícia e Natanael. O menino pega os cordões que estão com Francielle e tenta desembolar, Luísa grita:

Luísa: **É minha!** Ah, não!

Francielle: **É dele! É dela!**

Natanael entrega os cordões e sai. Francielle tenta desembolar, ela levanta-se e sai da casinha, Luísa a acompanha. Dispersão



Imagens de vídeo: Disputando o cordão  
Fonte: Arquivo de Pesquisa – 10/06/2016

O episódio descrito acima ilustra uma típica situação de conflito envolvendo a disputa por objetos. Nas situações de conflitos que envolvem a disputa por brinquedos e/ou objetos, é comum as crianças argumentarem: “É meu! Eu peguei primeiro! Eu já tava com ele!”, recorrendo a argumentos de posse para resolverem seus impasses.

Vale ressaltar que as crianças do contexto investigado estão conscientes de que os brinquedos e materiais educativos presentes na creche são propriedade comum, por isso o uso desses objetos depende de negociações para sua posse temporária (CORSARO, 2011). A fala de Francielle deixa claro essa concepção ao dizer: “eu tava com ele, eu peguei primeiro” e não “é meu!”, ratificando a consciência de sua posse temporária do objeto.

Francielle e Emmily disputam a posse de um cordão, nesse processo, além de discussões verbais, há ações de machucar propositalmente a colega, com tapas, beliscões e

puções de cabelo. As meninas desenvolvem algumas estratégias no decorrer da disputa para terem a posse do objeto, como levantar-se, colocar o cordão na boca para alcançar mais força.

É interessante destacar o posicionamento de Luísa frente ao impasse entre suas companheiras de brincadeiras. O primeiro aspecto a ser mencionando é a referência de que ela faz a Francielle, alertando a menina que ela não estava naquele espaço inicialmente e que por isso o objeto não estava com ela, ou seja, a posse do objeto naquele momento seria de Emmily. Como não há um consenso entre elas, mesmo com a ressalva, Luísa menciona recorrer à intervenção da professora para resolução do conflito, ratificando o reconhecimento da autoridade adulta para a solução.

Percebendo que Emmily não iria dividir o objeto com Francielle, Luísa encontra uma forma de resolver a situação a fim de preservar a continuidade da brincadeira. A possibilidade de solução do conflito foi dada pela avaliação de Luísa, que tem como objetivo dar continuidade ao compartilhamento da brincadeira e resolver o impasse entre as meninas. Como não há um entendimento entre elas, Luísa resolve ceder seus cordões, dividindo-os com Francielle. Assim, e Luísa sinaliza como se constrói progressivamente o respeito ao desejo do outro no convívio social.

É interessante notar, a postura de liderança exercida por Luísa ao mediar a situação conflituosa entre Emmily e Francielle. Como se faz notar, o papel do líder é intervir junto ao grupo, encontrar uma solução e resolver a situação de conflito para que as interações voltem a acontecer de forma satisfatória com os demais.

No desenrolar do episódio, Emmily não parece satisfeita com a solução encontrada por Luísa, entretanto Luísa recorre às referencias de amizade para justificar sua atitude, sinalizando que é amiga de Francielle. Mais uma vez, Francielle e Emmily se desentendem e ambas se ameaçam com agressões físicas. A situação parece resolvida quando Luísa entrega vários cordões para Francielle. Essa atitude me faz inferir que só houve a solução do conflito, após Francielle sentir-se participante da brincadeira, uma vez que ela agora tinha a posse da maior parte dos cordões.

O episódio revela como as crianças lidam com as relações de amizade, demonstrando ações de solidariedade, mas também apresentam conflitos. Ferreira (2004 apud Pereira, 2012) contribui nesse sentido afirmando que na ordem social do grupo:

[...] os diferentes actores jogam e trocam estrategicamente recursos múltiplos, operam a delegação do controle e da negociação [...] Isto significa que tão importantes quanto os espaços de cooperação, são os espaços de conflito e disputas que sendo-lhe(s) indissociáveis, são

também estruturantes e estruturadores de relações e identidades de semelhança e diferença dos outros entre outros e, portanto da sua própria organização como grupo social hierarquizado e dos lugares que cada criança nele ocupa. Trata-se, afinal, de não perder de vista os processos de socialização entre crianças [...]

Apresento abaixo um outro episódio para ilustrar uma situação de conflito ocasionada pela tentativa de acesso de Layza em uma brincadeira em andamento:

**Episódio: “Saia! Você não é minha amiga! ”**

**Local:** Sala de aula

**Duração:** 01min 46seg

**Data:** 10/06/2016

Luiza, Emmily e Valter constroem uma “casinha” com cadeiras num canto da sala. Sentam no chão e começam a brincar com o jogo figuras para costurar, no qual a criança deve passar o cordão em volta da figura simulando uma costura. Layza vem em direção às crianças, puxa a cadeira e entra na “casinha”.

Emmily: Saia! Ô tia, oie pra ela!

Layza ignora o pedido de Emmily e senta-se na cadeira. Luiza diz para Layza:

Luiza: Você não é minha amiga!



Imagens de vídeo: “Saia! Você não é minha amiga! ”

Fonte: Arquivo de Pesquisa – 10/06/2016

Emmily: Nem venha (puxando a cadeira, formando uma barreira, para Layza não chegar perto delas). Não ligue pra ela, não, Luiza! Fique aqui Luiza, fique aqui, venha. (Mostrando a proteção com a cadeira). Fique aqui com essas pessoas, **vá, vá, vá!**

A cuidadora chama Layza e pede que ela vá para o banheiro. A menina levanta-se e vai em direção ao banheiro, quando Emmily diz:

Emmily: **Vá pro banheiro, vá!** (Apontando o dedo para Layza). **Aí, tome na sua cara!** (fala zombando).

Luiza e Emmily riem.



Imagens de vídeo: "Saia! Você não é minha amiga! "

Fonte: Arquivo de Pesquisa – 10/06/2016

Layza retorna e diz: **Fale comigo não! (...) Cale a boca, cale!**

Luiza continua rindo. Layza dá as costas ao grupo de crianças e vai para o banheiro. Quando, de repente, retorna e diz para Luiza:

Layza: **O que é? O que é, você também?**

Sibele está a observar a cena, quando Layza olha para ela e diz:

Layza: **O que é, você também?**

Layza vai para o banheiro. As meninas riem dela e Emmily grita:

Emily: **Sai, cabeça de (...) risos. Sai cabeça de salsicha!**

Emmily, Luiza e Valter sorriem. Valter repete sorrindo:

Valter: Cabeça de salsicha!



Imagens de vídeo: "Saia! Você não é minha amiga! "

Fonte: Arquivo de Pesquisa – 10/06/2016

No episódio descrito acima, Emmily, Luísa e Valter já estão envolvidos num processo interativo, quando Layza posiciona-se na área da brincadeira, sentando-se numa cadeira da casinha. A atitude invasiva de Layza não é bem aceita pelo grupo, causando desagrado aos participantes. A primeira reação de Emmily é solicitar que Layza saia e em seguida, recorre ao poder inerente ao adulto para a retirada da criança do espaço interativo.

Como Layza ignora a reação da colega, pois ela tem intenção em participar da atividade compartilhada, persiste observando a resistência do grupo. Nesse processo, com

seriedade, Luísa utiliza a estratégia de negação da amizade: “Você não é minha amiga!”. A afirmação de Luísa é utilizada para ratificar a não aceitação à participação de Layza no desenrolar da atividade compartilhada e para excluir a colega do espaço de brincadeira.

No desenrolar do episódio, Layza não consegue acesso ao grupo e precisa se retirar do espaço, pois é chamada pela cuidadora para tomar banho. A menina vai até o banheiro, mas ao perceber as risadas e as brincadeiras do grupo, retorna fazendo referências verbais de confronto aos colegas.

Assim, inicia-se um conflito verbal, um jogo verbal denominado por Corsaro de conversas de oposição, uma forma de implicar e confrontar brincando. O autor salienta que esse tipo de conversa era utilizado frequentemente por crianças afro-americanas para “construir suas identidades sociais, para cultivar amizades e tanto para manter como para transformar a ordem social de suas culturas de pares” (2011, p.187).

Como pode-se perceber, o conflito verbal se torna a brincadeira. No episódio “Saia! Você não é minha amiga!”, as crianças não reagem negativamente a implicância de Layza, pelo contrário, a implicância enriquece verbalmente o jogo. Prova disso é que elas não recorrem à mediação da professora/cuidadora. Por meio da oposição e da confrontação as crianças exploram, testam e desenvolvem habilidades de amizades, emergindo desse processo, relações de amizades competitivas que conduzem ao respeito mútuo e a solidariedade grupal (CORSARO, 2011).

Corsaro salienta que os conflitos nas interações entre pares, especialmente brigas e discussões verbais, servem para fortalecer as alianças interpessoais e organizar os grupos sociais. A análise interpretativa dos episódios de conflitos indica que as crianças aprendem a administrar disputas e desavenças com base nas regras construídas e compartilhadas pelo grupo. Borba (2005) contribui nesse sentido afirmando que:

[...] as experiências das crianças com os conflitos oferecem um campo de aprendizagem de regras de sociabilidade e de uma prática social coletiva na qual a construção de um espaço comum partilhado se faz a partir de relações de afinidade, amizade, diferenças, semelhanças, solidariedade, disputas, desavenças, acordos, concordâncias, igualdades, desigualdades, hierarquias, enfim a partir do enfrentamento de todas as contradições presentes nas relações que estabelecemos uns com os outros e com o mundo. (p. 240-241)

Na maioria das situações de desavenças observadas, as crianças agem com autonomia na resolução de seus impasses. Esse modo de agir aponta para desenvolvimento de competências sociais e interpessoais fundamentais na constituição de suas identidades.

### 6.3 ATITUDES DE COOPERAÇÃO NAS RELAÇÕES COM OS COMPANHEIROS DE BRINCADEIRAS

Com base nas observações realizadas, encontrei outros achados referentes às relações sociais entre as crianças, tais como atitudes de cooperação, como emprestar e dividir brinquedos/objetos, cooperar com o grupo na defesa do espaço de brincadeira, ajudar na realização de uma atividade, dentre outras.

Corroboro com Borba (2005), ao levantar a hipótese de que, as ações de solidariedade e de cooperação parecem ser uma condição para o funcionamento satisfatório da brincadeira, possibilitando que as crianças brinquem conjuntamente.

A seguir apresento um episódio, envolvendo Layza e Sibele, através do qual pode-se analisar as ações de solidariedade e de cooperação suas assumidas pelo grupo:

**Episódio: “Quer brincar comigo?”**

**Local:** Sala Multiuso

**Duração:** 06min 50seg

**Data:** 10/03/2016

As crianças estão na sala multiuso localizada no subsolo da creche. Esse espaço dispõe de poucos brinquedos como motonetas, triciclos, velocípedes. Sibele brinca montada em velocípede. Letícia empurra Sibele pelo cabo do brinquedo de um lado a outro da sala. Letícia para de empurrar Sibele e se afasta. Sibele continua pedalando, mas parece que está à procura de alguém com quem possa brincar. Sibele aproxima-se de Layza (que está sentada em meu colo do outro lado da sala) e pergunta: Sibele: Quer brincar, Layza?

Layza desce do meu colo, expressando seu interesse em brincar. Sibele oferece o velocípede a Layza e então elas iniciam a brincadeira.



Imagens de vídeo: "Quer brincar comigo?"

Fonte: Arquivo de Pesquisa – 10/03/2016

As meninas iniciam a brincadeira, com Sibele empurrando o velocípede, no qual Layza está sentada. Letícia se aproxima das meninas e tenta empurrar o velocípede mais uma vez. Sibele não deixa, empurrando as mãos de Letícia que estão sobre o brinquedo. Letícia se afasta. Em dado momento, Layza levanta-se do brinquedo, para Sibele sentar-se e ser empurrada por ela. Sibele empurra Layza durante alguns minutos. Em seguida, Layza empurra Sibele e assim, reveza-se o uso do brinquedo. A brincadeira continua até que a cuidadora anuncia que é hora de voltar para a sala.



Imagens de vídeo: "Quer brincar comigo?"

Fonte: Arquivo de Pesquisa – 10/03/2016

Um primeiro aspecto que se destaca nesse episódio é que no momento em que Sibele brincava com Letícia, não havia o uso partilhado do brinquedo, não havia revezamento de andar no velocípede e empurrá-lo. Pode-se inferir que talvez por esse fato a brincadeira não tenha prosseguido entre elas.

Nessa linha de argumentação, Sibele convida Layza para brincar. Entretanto, oferece o brinquedo para e se coloca na posição daquele que irá conduzir o velocípede. Sibele parece ter

consciência de que para haver uma brincadeira conjunta se faz necessário partilhar o brinquedo. Assim, ela negocia e cede o brinquedo como forma de poder continuar brincando.

Como se faz notar parece haver um acordo entre elas no uso do brinquedo, pois as meninas revezam-no sem conflitos e desavenças. A análise das relações entre as meninas aponta a existência de valores de cooperação se sobrepondo aos interesses pessoais, uma solidariedade que se estabelece pela partilha do brinquedo, permitindo a brincadeira partilhada.

As crianças parecem ter como regra de sociabilidade o dar e o partilhar objetos e ou brinquedos. Este ato garante a participação social ou mantém as relações de amizade entre pares, porém ter a posse dos objetos para si afasta-as dos outros, ocasionando em uma brincadeira solitária (BORBA, 2005).

O episódio descrito acima revela indicadores de que por meio da brincadeira, as crianças constroem conhecimentos a respeito das regras de convivência e de participação social.

As ações de solidariedade e de cooperação também podem ser evidenciadas na organização de uma brincadeira. As crianças investem muito tempo na construção de suas brincadeiras e isso as levam a cooperar umas com as outras com a finalidade de alcançarem um objetivo comum.

Apresento abaixo um episódio para ilustrar atitudes de cooperação em uma brincadeira de preparação de festa de aniversário observada no contexto do presente estudo:

**Episódio: Bagunçando a festa!**

**Local:** Sala de aula

**Duração:** 06min 12seg

**Data:** 23/03/2016

Erica e Kethyle estão brincando com vários brinquedos, dentre eles, bonecas e bonecos, panelinhas.

Erica: Vou fazer o bolo, Kethyle.

Enquanto empilha várias panelinhas e sapatos de bonecas montando um bolo, Erica organiza os bonecos sentados, ao redor do bolo. Enquanto isso Kethyle dá de mamar ao cachorrinho.



Imagens de vídeo: Bagunçando a festa!  
Fonte: Arquivo de Pesquisa – 23/03/2016

Erica: é o aniversário de meu amigo! (...) é o aniversário do seu amigo!

Kethely termina de amamentar o cachorrinho e coloca-o sobre um brinquedo.

Erica irritada tira o cachorrinho e diz:

Erica: É o aniversário! (...) olhe aqui oi (pausa) olhe quanto amigos. Os amigos vêm pra festa, os amigos vem pra festa! (---)

Kethyle se retira. Erica observa a organização da festa e em seguida continua a distribuir os bonecos sentados no espaço da festa. Ela olha para Rafaely, aponta para o cenário e diz:

Erica: Olha, tia, o aniversário!

Erica levanta-se e vai procurar bonecos espalhados pela sala. Traz um boneco, uma tartaruga ninja, coloca-o sentado no cenário e mais uma vez levanta-se à procura de novos bonecos. Dessa vez ela traz consigo Letícia para participar da festa. Luiza também se aproxima e senta-se.



Imagens de vídeo: Bagunçando a festa!  
Fonte: Arquivo de Pesquisa – 23/03/2016

Erica: Cuidado para não pisar nos bonecos (...). É o aniversário dos bonecos.

Letícia e Luísa demonstram envolvimento na tarefa contribuindo na preparação da festa, organizando brinquedos e objetos. Nesse momento, Matheus entra em cena pisando em todos os brinquedos, destruindo toda a organização da festa.

Erica: Você pisou na festa! (Batendo nos brinquedos e depois na perna de Matheus com um boneco).

Luiza tenta puxar a perna de Matheus e diz:

Luiza: Saia! Você pisou na festa!

Erica: bagunçou a festa!

Enquanto as meninas protestam contra o ato de Matheus, ele espalha os brinquedos com os pés.

Luiza: É, bagunçou a festa (---).

Letícia bate nas pernas de Matheus com um pino do boliche.



Imagens de vídeo: Bagunçando a festa!

Fonte: Arquivo de Pesquisa – 23/03/2016

Luiza tenta retirar Matheus do local, quando Letícia diz:

Letícia: Eu já dei um tapa nele.

Letícia volta a bater em Matheus com o pino de boliche. Ele direciona as mãos para Letícia como se liberasse poderes delas tentando se livrar das agressões.

Letícia levanta-se e diz: Não! Eu sou a mulher de fogo e se posiciona ao lado de Matheus.



Imagens de vídeo: Bagunçando a festa!

Fonte: Arquivo de Pesquisa – 23/03/2016

Erica aponta alguns brinquedos e objetos em direção ao menino e começa a jogar alguns deles.

Matheus sai. Erica atira alguns brinquedos nele dizendo:

Erica: Joga nele!

Matheus retorna, chuta alguns brinquedos e sai do espaço da brincadeira. Letícia e Luiza conversam.

Erica vai em direção à Matheus propondo uma nova brincadeira (colocando um objeto em sua cabeça, emitindo sons), mas a nova brincadeira é recusada por ele que está iniciando uma interação com os meninos.



Imagens de vídeo: Bagunçando a festa!  
Fonte: Arquivo de Pesquisa – 23/03/2016

Inicialmente cabe pontuar que Erica e Kethyle estão sentadas brincando juntas, entretanto cada uma desenvolve uma função, Kethyle amamenta seu bebê, enquanto Erica organiza a festa de aniversário. Durante a atividade, Erica dá instruções acerca da festa. É interessante destacar, o interesse e cuidado de Erica em preservar o espaço da brincadeira, quando Kethyle coloca o cachorrinho sobre os objetos da festa. Nesse momento, com o desagrado de Erica, Kethyle parece desinteressar-se pela atividade e se retira da área da brincadeira.

Erica continua empenhada na organização do ambiente da festa, organizando os convidados, colocando-os sentados em torno do bolo. Em dado momento, Erica sai à procura de novos convidados, trazendo brinquedos e em seguida Letícia. Luísa que estava à margem da atividade, aproxima-se, indicando sua intenção em participar da brincadeira.

Erica, Letícia e Luísa começam a coordenar suas atividades e se engajam nos preparativos da festa, até o momento em que Matheus aparece. A brincadeira de Matheus consiste justamente em desafiar o grupo quebrando regras: invadir o espaço de brincadeiras em que a criança não é participante e destruir toda a organização dos brinquedos e objetos. Matheus age destrutivamente, estragando todos os preparativos da festa de aniversário construído pelas crianças (espalhando os materiais arrumados).

Como se faz notar, as atitudes destrutivas causaram reação imediata de desagrado pelas participantes da brincadeira, pois construir a festa de aniversário, era uma tarefa trabalhosa e todo esforço empenhado para a construção da atividade havia sido destruído com a invasão de Matheus.

As relações sociais de cooperação podem ser atestadas no episódio acima apresentado, no qual se pode notar os valores de cooperação na ajuda mútua para o bom funcionamento da brincadeira através da organização dos brinquedos e objetos, no empenho das meninas na preparação da festa. Ainda nesta experiência verificam-se algumas evidências de cooperação

para a resolução de problemas, cooperar umas com as outras na tentativa de retirar Matheus do espaço da brincadeira.



7

PARA (NÃO) CONCLUIR



Neste momento de conclusão (ou não) é importante retomar algumas posições assumidas nesta investigação. O fio condutor deste trabalho foi compreender como as crianças vivenciam e produzem suas culturas a partir das brincadeiras livres dentro da rotina escolar de um grupo de 25 crianças com idade de três anos de uma Escola Municipal de Educação Infantil de Aracaju/SE.

A pesquisa fundamentou-se nos aportes teóricos da sociologia da infância, tendo como núcleo central o conceito de infância como construção social e criança como ator social, sujeito histórico-cultural, protagonista dos seus processos de socialização.

Dentro desse contexto, abordou as culturas infantis como estruturantes do cotidiano das crianças, revelando-se nos modos de sentir, agir, pensar e interagir com mundo e o brincar é como uma prática social e cultural, na qual as crianças constroem suas relações sociais e formas individuais e coletivas de interpretarem o mundo. Nessa perspectiva, foi possível focalizar as práticas sociais e culturais das crianças nos processos de brincar, buscando revelá-las como constitutivas das culturas da infância.

A partir de uma perspectiva etnográfica, por meio da observação participante acompanhei as atividades de brincadeiras livres de um grupo de 25 crianças de ambos os性os com idade de três anos em uma escola pública de educação infantil do Município de Aracaju, durante os meses de fevereiro a junho de 2016 com idas na escola de três a cinco vezes na semana. Como forma de registro utilizei anotações em diário de campo, fotografias e gravações em vídeo, com o intuito de capturar as relações sociais e suas culturas infantis.

Com base nas observações e nos registros das situações interativas e na interação campo de pesquisa as categorias foram emergindo do campo e sendo agrupadas em unidades de sentido. Nesse percurso, na primeira etapa, procurei mapear as rotinas de brincadeiras e as formas como as crianças organizam suas práticas lúdicas. Na segunda etapa, a análise recaiu sobre o processo de formação dos grupos brincantes. Essas análises revelaram a existência de

uma ordem social instituída pelas próprias crianças, a qual rege as dinâmicas sociais do grupo de pares. Nessa categoria analisei a relação entre a amizade e o brincar conjuntamente; as estratégias de participação nas brincadeiras e formas de resistências nos grupos e diferenciação de gênero e a formação de grupos nas interações entre pares de crianças. Na última etapa da análise, o foco recaiu sobre as relações sociais entre as crianças, destacando as regras sociais estruturais nos grupos de pares, as normas e valores. Nessa etapa, destaquei as relações de liderança (hierarquias e poder), as situações de conflitos e desacordos, as relações de cooperação, além das relações de amizade, já citadas na etapa anterior.

Nas diferentes categorias analisadas muitos aspectos foram evidenciados.

#### ACHADOS DO CAMPO:

- No decorrer da pesquisa foi possível identificar certas rotinas que se repetem nas brincadeiras. Nessas rotinas, as crianças lançam mão de uma multiplicidade de saberes prévios que fornecem as regras e a estrutura geral de ações e comportamentos adequados ao esquema da rotina. Esses saberes, regras e experiências permitem às crianças reconhecerem e organizarem uma brincadeira, garantindo o desenrolar das práticas lúdicas.
- Nas práticas culturais de brincadeiras observadas no contexto da pesquisa pude perceber que existe uma ordem social que estruturava os grupos de pares com regras construídas pelas próprias crianças. Esta ordem social permitia o desenvolvimento da brincadeira conjunta, na qual as crianças criavam e negociavam suas ações. A ordem social foi reconhecida na maneira como os grupos se organizam para brincar, nas tentativas de acesso aos grupos e desenvolvimento de estratégias de entrada e resistência das crianças nos grupos, nas hierarquias estabelecidas entre os pares, revelando a figura do líder e suas funções na brincadeira, na autonomia na resolução dos conflitos e desacordos, nas normas e valores, como a solidariedade e o valor da amizade.
- Constatei que as crianças do contexto estudado apresentam um grande número de parceiros de brincadeiras, mesmo apresentando companheiros prediletos com os quais se relacionam de forma mais intensa e cotidiana, isto implica dizer que as crianças procuram estender suas relações para o maior número possível de colegas como uma forma de

ampliar a possibilidade de ingresso bem-sucedido nos grupos de brincadeiras e a interação satisfatória com seus pares.

- Percebi que as crianças vêm os companheiros de brincadeiras como amigos. As amizades são construídas coletivamente pela participação ativa das crianças em seus mundos e nas culturas de pares. Sendo assim, a concepção de amizade está estritamente relacionada ao compartilhamento, ou seja, a noção de amizade diz respeito às atividades compartilhadas. Nos espaços de brincadeira, encontrei diversas referências verbais à amizade, com questionamentos do tipo “Você é meu amigo(a)?”, as quais foram empregadas numa tentativa de manter o compartilhamento de ações conjuntas e de objetos/brinquedos, sinalizando a concepção de amizade atrelada à realização de ações e brincar junto e o quanto as crianças expressam a preocupação em ser e ter amigos.
- Um dos critérios de formação dos grupos é o interesse pelas temáticas das brincadeiras. A aproximação de uma criança em cada grupo de brincadeira se dá pelo interesse em que tem pela atividade, sendo necessário muitas vezes negociar com determinado grupo de crianças sua entrada na brincadeira em curso. Nesse ensejo, percebi que as formações de grupos de brincadeiras são regidas por estratégias que utilizam a amizade como forma de acesso aos grupos brincantes. Identifiquei algumas formas de estratégias de acesso ao grupos e formas de resistência utilizadas pelas crianças, revelando a complexidade do processo de interações entre elas. A resistência do grupo à tentativa inicial de acesso normalmente implica numa nova tentativa de acesso utilizada pela criança, que pode gerar novas resistências ou aceitação pelo grupo. Em algumas situações, devido à persistência, algumas crianças desenvolvem um conjunto complexo de estratégias de acesso que permitem seu ingresso e entrada no compartilhamento da brincadeira. As estratégias de acesso, na maioria das vezes envolvem uma série de estratégias que se baseiam uma na outra e são ajustadas às tentativas e resistências. Nesse contexto, as crianças desenvolvem diversas maneiras de participação social.
- Observei que as crianças usam a amizade na tentativa de conseguir o que querem, como brincar, proteger o espaço interativo de intrusos, controlar o comportamento dos parceiros nas atividades, para fazer valer as regras do jogo, para conseguir o compartilhamento de um objeto/brinquedo ou do espaço, para permitir o acesso ou excluir alguma criança da brincadeira, para conseguir apoio e solidariedade no grupo de pares.

- No que se refere às relações de gênero no contexto das brincadeiras, os dados revelam indicadores de que a questão de gênero não era um fator central na diferenciação dos grupos de amizades para formação dos grupos de brincadeira. Encontrei relações consistentes entre grupos de gêneros misturados e constantes interações entre meninos e meninas. Tal constatação não quer dizer que a diferenciação de gênero não esteja presente nas relações e que as crianças não tenham consciência das separações nas relações entre meninos e meninas.
- No grupo de pares observado, a liderança é reconhecida pelas crianças nas suas relações e vivências relacionadas à brincadeira mediante a posição que algumas crianças ocupam no grupo de pares. O líder é aquele que permite o funcionamento das brincadeiras, coordenando as ações dos participantes, introduzindo regras que garantem a continuidade da atividade conjunta. Assim, as crianças exercitam seu potencial de autoridade e liderança na organização de suas brincadeiras, revelando uma aprendizagem sobre as relações de poder e hierarquia.
- As relações de conflito estiveram presentes em muitas ocasiões. Na maioria das situações foi possível perceber que as crianças buscavam solucionar os conflitos entre si, sem a intervenção do adulto, exercitando, desse modo, a capacidade de negociação. Assim, os conflitos apresentam-se como oportunidades de aprender a lidar com as regras, contribuindo para a organização social do grupo, revelando-se como elemento fundamental nas relações entre pares.
- Identifiquei relações de cooperação que emergiam da dinâmica social partilhada pelo grupo de crianças. Nesse sentido, tive a oportunidade de observar os processos participativos de cooperação para o bom funcionamento da brincadeira através da organização dos brinquedos e objetos, a partilha de objetos, a reciprocidade na resolução de problemas. As crianças investem muito tempo na construção de suas brincadeiras e isso as leva a cooperar umas com as outras com a finalidade de alcançarem um objetivo comum, ou seja, brincar conjuntamente.

Os achados deste trabalho sinalizam a agência das crianças em suas interações sociais, revelando sua capacidade de interagirem entre pares, de compartilhar significações, regras e

valores, de tomarem decisões, de estabelecerem as hierarquias entre o grupo de pares, de solucionarem seus conflitos e desacordos com autonomia, de agirem com atitudes de cooperação se sobrepondo aos interesses pessoais.

Nessa linha de proposições, as crianças produzem uma cultura própria configurada pelas relações sociais estabelecidas. Através das ações coletivas e dos valores partilhados, as crianças instituem uma ordem social (FERREIRA, 2004) que rege suas relações entre pares, manifestando que elas são socialmente ativas e protagonistas do mundo social, produzindo o que os estudos sociais da infância denominam de culturas infantis.

Portanto, ressalto que observar as brincadeiras das crianças é um contexto privilegiado para conhecer suas incríveis criações, suas formas de interação, suas regras e modos de ser, agir, pensar e sentir nas interações com o grupo de pares, ou seja, para se conhecer suas culturas da infância.

Este trabalho buscou compreender as culturas da infância de um contexto específico, situado no tempo e no espaço e tentou retratar a compreensão dessa realidade. Isso implica dizer que outras realidades poderão ser investigadas a partir das lacunas deixadas no decurso deste trabalho. Questões e temas não abordados ou pouco discutidos poderão impelir pesquisadores a se debruçarem sobre novas pesquisas com crianças.

A utilização de procedimentos inspirados na etnografia possibilitou maior participação das crianças na geração dos dados apreendendo com mais profundidade os modos como os sujeitos investigados interagiam nas ocasiões de brincadeiras. O uso de gravações audiovisuais foi muito produtivo para alcançar dados descritivos acerca das relações e interações, dando visibilidade aos modos como as crianças desenvolvem práticas sociais e culturais nos processos de brincar, resultando em uma riqueza de detalhes na pesquisa que talvez não houvesse usando um outro método.

Entretanto sugere-se que uma próxima pesquisa amplie os instrumentos para recolher as informações das crianças. Como por exemplo, sessões de conversas com as crianças e de reprodução de vídeos contendo episódios de situações de brincadeira por elas vivenciadas, a utilização de atividades planejadas envolvendo o desenho, visto que o uso destas estratégias para recolha de informações se revelam fundamentais para a compreensão de ações e relações sociais das crianças.

Conhecer os entornos sociais, culturais e familiares das crianças torna-se fundamental para uma maior aproximação do ponto de vista e perspectiva das crianças. Nesse sentido, recomenda-se que uma próxima investigação amplie o contexto para a família e a comunidade

em que as crianças estão inseridas, no intuito de apreender os cotidianos brincantes revelando os modos de brincar das crianças no contexto social, histórico e cultural.

A escolha pela realização da pesquisa em uma escola de educação infantil não se deu pela facilidade em se ter as crianças reunidas cotidianamente, mas, sendo este trabalho uma dissertação vinculada à educação, a finalidade era realizar uma pesquisa que possibilitasse problematizar questões relacionadas as ações e práticas educativas, especialmente, no que se refere às questões que envolvem as brincadeiras das crianças.

Nesse sentido, estimo que, à medida que o estudo descreve e analisa os modos de brincar das crianças na educação infantil, possa contribuir, no sentido de sugerir indicações que venham subsidiar o trabalho docente da educação infantil, a partir de uma compreensão da brincadeira como espaço de interação infantil e de constituição do sujeito-criança como produto e produtor de cultura.

A expectativa é que estes achados possam servir como indicadores para projetar a ação docente de modo a considerar a agência das crianças nas suas relações com a sociedade e com a cultura. Assim, as práticas pedagógicas poderão respeitar e incluir os conhecimentos produzidos pelas crianças nas interações com seus pares.

Estudar a infância e as crianças como atores sociais constitui-se um grande desafio e exige o desprendimento do olhar e convicções adultocêntricas. As palavras de Gianni Rodari que abriram este trabalho são aqui rememoradas para concluir-lo, numa tentativa de manter sempre verdinha a orelha-criança, capaz de entender “(...) das conversas de crianças, obscuras ao adulto. Compreendo sem dificuldade o sentido oculto”.



## REFERÊNCIAS



ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 14. ed. Campinas: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica).

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AZANHA, José M P. **Uma ideia de pesquisa Educacional**. São Paulo: EDUSP, 1992.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é Sociologia da Infância**. Campinas: Autores Associados, 2009.

BERALDO, K. E. A. (1993). **Gênero de brincadeiras na percepção de crianças de 5 a 10 anos**. São Paulo: IPUSP

BORBA, Angela Meyer. **Culturas da Infância nos espaços-tempos do brincar**. 296f. Tese de Doutorado, Universidade Federal Fluminense, 2005.

\_\_\_\_\_. “O brincar como um modo de ser e estar no mundo”. In: MEC/SEF. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade**. Brasília, Ministério da Educação, 2006.

\_\_\_\_\_. A brincadeira como experiência de cultura. In: CORSINO, Patrícia (org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 69-78.

BROUGÈRE, Gilles. A crianças e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morschida (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2015. p. 19-32.

\_\_\_\_\_. **Brinquedo e Cultura**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época; v.20).

CAMPOS, Gleisy Vieira. **Culturas Infantis: Crianças plurais, plural da infância no cotidiano da educação infantil**.200f, Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, 2013.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. MÜLLER, Fernanda. Ética na pesquisa com crianças: uma problematização necessária. In: MÜLLER, Fernanda (org.). **Infância em Perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 65-84.

CARVALHO, Ana Maria Almeid. MÜLLER, Fernanda. SAMPAIO, Sonia Maria Rocha.

Sociologia da Infância, psicologia do desenvolvimento e educação infantil: diálogos necessários. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 189-204.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. (Ciências Sociais passo-a-passo). Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CORSARO, William A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

\_\_\_\_\_. Métodos Etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 83-103.

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

\_\_\_\_\_. A Reprodução Interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, Sociedade e Culturas**. 2002, nº 17, p. 113-134.

CORSINO. Patrícia (org.). **Educação Infantil**: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

DA MATTA, Roberto. **Relativizando**: Uma Introdução à Antropologia Social. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. In: Silvia Helena Vieira Cruz. (Org.). **A Criança Fala**: a escuta de crianças em pesquisas. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. “- A gente aqui o que mais gosta é de brincar com os outros meninos!” – as crianças como atores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um Jardim de Infância. 736f. Dissertação de Doutoramento, Universidade do Porto, 2002.

FINCO, Daniela. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher**: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola. 184f. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

FRANCISCO, Zenilda Ferreira de. **Zé, ta pretinho de ir pro parque?** O tempo e espaço do parque em uma instituição de educação infantil, 2005. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, 2005.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. A Etnografia como paradigma de construção do processo de conhecimento em educação. In: GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de métodos na construção da pesquisa em educação.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção docencia em formação. Série Saberes Pedagógicos), p. 177-208.

GRAUE, Elisabeth.; WALSH, Daniel. **Investigação Etnográfica com crianças:** teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida (org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação.** 11.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Cengage Learning, 2015.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e Educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

KRAMER, Sonia. **Autoria e Autorização:** Questões Éticas na Pesquisa com Crianças. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 41-59, julho/ 2002.

MALINOWSKI, B. K. **Bronislaw Malinowski – Argonautas do pacífico ocidental:** um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Tradução de Anton P. Carr e Lígia A. C. Mendonça. Coleção os Pensadores.)

MONGUILHOT, Aline Djulei. **Os sentidos de Escola para as crianças da Educação Infantil,** 2008. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Regional de Blumenau, 2008.

MOTTA, Flávia. “Estou de mal com você” – As crianças e o exercício das práticas de autoridade. In: KRAMER, Sonia (org.). **Retratos de um desafio:** crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009. p. 181-197.

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças:** diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

OLIVEIRA, Fabiana de. TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Cultura da Infância: brincar, desenho e pensamento. In: ABROMOWICZ, Anete (et al.). **O plural da infância:** aportes da sociologia. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 39 – 55.

PEREIRA, Rachel Freitas. **As crianças bem pequenas na produção de suas culturas.** 207f. Dissertação de Mestrado, Universidade do Rio Grande do Sul, 2011.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M.J. **As crianças:** contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997. p. 9-30.

QVORTRUP, J. **Infância e política**. Texto apresentado na conferencia Educação para a cidadania na sociedade: um desafio para os países nórdicos. Suécia, 2007.

REDIN, Marita Martins. Crianças e suas culturas singulares. In: Müller, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 115 - 126.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43 – 51.

ROCHA, Emanuel Souza; CORRÊA, Antônio Wanderley de Melo. **Bairro América – A saga de uma comunidade**. Aracaju: Info Graphics, 2009.

ROSSETTI-FERRIERA, Maria Clotilde; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Um diálogo com a sociologia da infância a partir da psicologia do desenvolvimento. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 59-70.

SANTOS, S. S. Leitura e produção de saberes: um olhar sobre as culturas infantis. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 15., 2005, Campinas. **Anais**. Campinas: ABL, 2005. Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais15/alfabetica/SantosSolangeEstanislaudos.htm>. Acesso em: março de 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**. [online]. 2005, vol.26, n.91, p. 361-378. ISSN 0101-7330.

\_\_\_\_\_. **Imaginário e culturas da infância**, 2003. Disponível na Internet: <http://www.iec.minho.pt/cedic/textos> de trabalho. Acessado em 30 de maio de 2016.

\_\_\_\_\_. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**, 2002. Disponível na Internet: <http://www.iec.minho.pt/cedic/textos> de trabalho. Acessado em 30 de maio de 2016.

\_\_\_\_\_. Visibilidade Social de estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. **Infância (in) visível**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2007.

SARMENTO, Manuel J. & PINTO, Manuel. (coord.) **Saberes sobre as Crianças**: para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 1999.

SOLON, Lilian de Almeida Guimarães; COSTA, Nina Rosa do Amaral; ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde. Conversando com crianças. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 204-224.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WAJSKOP, Gisela. **O brincar na Educação Infantil**: uma história que se repete. 9.ed. São

Paulo: Cortez, 2010, (Coleção questões da nossa época; v.34).

WARDE, Mirian Jorge. **Repensando os estudos sociais de história da infância no Brasil.** Revista Perspectiva [online]. Florianópolis: jan. /jun. 2007. v. 25, n.1, p. 21-39.

WINKIN, Yves. **A nova comunicação:** da teoria ao trabalho de campo. Campinas: Papirus Editora, 1998.



## APÊNDICES



## **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Prezado (a) Sr (a):

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **“Modos de Brincar nos espaços e tempos da Educação Infantil: o que dizem as crianças?”**, vinculada ao Mestrado em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS), a ser desenvolvida por Rafaely Karolynne do Nascimento Campos, sob orientação da professora Doutora Tacyana Karla Gomes Ramos. O objetivo principal da pesquisa é compreender, a partir da escuta das crianças, quais são as suas concepções sobre os espaços e tempos destinados ao brincar na Educação Infantil.

Para a coleta de dados serão realizadas gravações audiovisuais e atividades planejadas de recolha de informações sobre o brincar junto às crianças para compreender o que fazem, com quem brincam, o que utilizam e como agem nas ocasiões de brincadeiras na instituição de Educação Infantil que seu filho(a) frequenta.

Esclarecemos que os dados coletados serão utilizados exclusivamente para a realização dessa pesquisa e será garantido o anonimato dos integrantes. A participação de seu filho(a) é voluntária e os procedimentos de coleta de dados não determinarão qualquer risco à saúde e/ou despesa de qualquer natureza nem trarão desconfortos para a criança. Espera-se que o resultado dessa pesquisa possibilite a reflexão acerca do tempo e do espaço destinado ao brincar dentro da escola e assim permita a construção de uma proposta educativa para a infância que respeite as necessidades e os interesses lúdicos das crianças.

A participação de seu filho nesse estudo nesse estudo é muito importante para nós, mas o(a) Sr(a) poderá interromper a participação dele(a) na pesquisa no momento em que assim desejar. O(a) senhor(a) tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais e finais da pesquisa, através do contato com

a mestrandona responsável pelo estudo Rafaely Karolynne do Nascimento Campos, e-mail [rafakarolynne@yahoo.com.br](mailto:rafakarolynne@yahoo.com.br) ou através do celular (79) 99968-4966.

Fica esclarecido também que, uma vez concluído, será permitido apresentações dos resultados do estudo em revistas, jornais, livros e/ou eventos científicos, desde que não haja a quebra do anonimato do participante.

A participação do seu filho(a) é fundamental. Agradecemos desde já a sua contribuição!

Eu.....,RG  
nº..... declaro ter sido informado, verbalmente e por escrito, a respeito da pesquisa supracitada, e autorizo a participação do(a) meu/minha filho(a)  
\_\_\_\_\_, no referido estudo.

Aracaju, \_\_\_\_\_ de 2016.

---

Testemunha

---

Responsável pelo(a) participante

---

Pesquisador responsável



## ANEXOS

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO DE  
ARACAJÚ/ UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE SERGIPE/ HU-



**PARECER CONSUSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** MODOS DE BRINCAR NOS ESPAÇOS E TEMPOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS?

**Pesquisador:** Rafaely Karolynne do Nascimento Campos

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 51979915.2.0000.5546

**Instituição Proponente:** FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 1.409.067

**Apresentação do Projeto:**

Será uma pesquisa de campo qualitativa sedimentada numa perspectiva da pesquisa de inspiração etnográfica, baseada na observação participante.

**Objetivo da Pesquisa:**

Compreender, a partir da escuta das crianças, quais são as suas concepções sobre os espaços e tempos destinados ao brincar na Educação Infantil.

**Objetivo Secundário:** Analisar as relações/interações que as crianças constroem entre seus pares nas ocasiões de brincadeiras. Verificar como são definidos os espaços e os tempos para o brincar na instituição.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:** Esta pesquisa oferece risco mínimo do tipo psicoemocional com risco de gerar constrangimento e/ou arrependimento em qualquer fase do estudo. Para minimizar os riscos, os sujeitos da pesquisa serão previamente orientados sobre o direito de retirar seu consentimento e interromper sua participação sem acarretar penalidades aos mesmos, assim como receberão uma cópia do TCLE contendo os contatos da pesquisadora e orientações.

**Endereço:** Rua Cláudio Batista s/nº

**Barrio:** Sanatório

**CEP:** 49.060-110

**UF:** SE

**Município:** ARACAJU

**Telefone:** (79)2105-1805

**E-mail:** cephu@ufs.br

**HOSPITAL UNIVERSITÁRIO DE  
ARACAJÚ/ UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE SERGIPE/ HU-**



Continuação do Parecer: 1.409.067

**Benefícios:** Os benefícios da pesquisa servirá como ferramenta de reflexão acerca do tempo e do espaço destinado ao brincar, aprofundando conhecimentos acerca da criança, ressaltando e defendendo o direito à voz e à participação da criança em qualquer dimensão social, sinalizando a importância da escuta das crianças como uma das possibilidades de compreender o mundo infantil, dentro das instituições, que não seja pautada sob a perspectiva do adulto, mas que respeite as necessidades e interesses das crianças.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Partindo-se da compreensão de observação participante, na tentativa de compreender o que fazem as crianças, com quem, o que utilizam e como agem no brincar, através da observação e registro, serão utilizados recursos de registro em diário de campo, gravações audiovisuais, atividades planejadas. No diário de campo serão registradas todas as observações, anotações sobre as brincadeiras, bem como os diálogos, as interações/relações estabelecidas entre as crianças e seus pares e crianças e adultos. Com o intuito de captar as diversas situações da vida social e cultural experimentada na creche durante o brincar, utilizaremos gravações audiovisuais, capazes de apreender o fenômeno em movimento e obter grande quantidade de dados descritivos acerca das relações/interações ocorridas. A pesquisa será realizada em uma instituição de atendimento à infância da rede pública municipal de ensino de Aracaju, localizada no bairro América, estigmatizado pelos altos índices de violência. EMEI Dr. Fernando Guedes, Os sujeitos desta investigação serão 25 crianças de três anos e três educadoras.

Financiamento próprio.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

- Folha de rosto está adequada, as cartas de anuências estão adequadas, autorizadas pela coordenadora da instituição e diretor da SEMED responsável.
- TCLE está bem descrito e esclarecido, está adequado a resolução 466/2012.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

não há pendências.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

<b>Endereço:</b> Rua Cláudio Batista s/nº	<b>CEP:</b> 49.060-110
<b>Bairro:</b> Sanatório	
<b>UF:</b> SE	<b>Município:</b> ARACAJU
<b>Telefone:</b> (79)2105-1805	<b>E-mail:</b> cephu@ufs.br

**HOSPITAL UNIVERSITÁRIO DE  
ARACAJÚ/ UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE SERGIPE/ HU**



Continuação do Parecer: 1.409.067

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJECTO_620912.pdf	14/12/2015 20:48:31		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	14/12/2015 20:47:23	Rafaely Karolynne do Nascimento Campos	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_de_autorizacao1.jpeg	14/12/2015 20:46:29	Rafaely Karolynne do Nascimento Campos	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_de_autorizacao.jpeg	14/12/2015 20:46:08	Rafaely Karolynne do Nascimento Campos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.doc	14/12/2015 20:41:46	Rafaely Karolynne do Nascimento Campos	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	14/12/2015 20:40:29	Rafaely Karolynne do Nascimento Campos	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

ARACAJU, 15 de Fevereiro de 2016

**Assinado por:**  
**Anita Hermínia Oliveira Souza**  
**(Coordenador)**

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº	CEP: 49.060-110
Bairro: Sanatório	
UF: SE	Município: ARACAJU
Telefone: (79)2105-1805	E-mail: cephu@ufs.br

