



Fundação
Joaquim
Nabuco



UNIVERSIDADE
FEDERAL RURAL
DE PERNAMBUCO

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CULTURAS E IDENTIDADES

**O brincar nos espaços-tempos das crianças na Educação
Infantil no/do Campo: um encontro com as culturas infantis
no território campesino**

ELAINE SUANE FLORÊNCIO DOS SANTOS

2016
Recife-PE

ELAINE SUANE FLORÊNCIO DOS SANTOS

**O brincar nos espaços-tempos das crianças na Educação Infantil no/do
Campo: um encontro com as culturas infantis no território campesino**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e a Fundação Joaquim Nabuco como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, Culturas e Identidades.

**Orientadora: Patrícia Maria Uchôa
Simões**

2016

Recife-PE

Ficha catalográfica

S237b Santos, Elaine Suane Florêncio dos

O brincar nos espaços-tempos das crianças na educação infantil no/do campo: Um encontro com as culturas infantis no território campesino / Elaine Suane Florêncio dos Santos. – Recife, 2016.

139 f. : il.

Orientadora: Patrícia Maria Uchôa Simões.

Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) – Universidade Federal Rural de Pernambuco/ Fundação Joaquim Nabuco. Departamento de Educação da UFRPE, Recife, 2016.

Inclui referências e apêndice(s).

1. Brincadeiras 2. Interação social na infância 3. Infância
4. Crianças do campo I. Simões, Patrícia Maria Uchôa, orientadora
II. Título

CDD 370

O brincar nos espaços-tempos das crianças na Educação Infantil no/do campo: um encontro com as culturas infantis no território campesino

ELAINE SUANE FLORÊNCIO DOS SANTOS

Dissertação de Mestrado avaliada em ____/ ____/ ____
com conceito _____

BANCA EXAMINADORA

Professora Dr^a. Patrícia Maria Uchôa Simões (Orientadora)
Programa de Pós- Graduação em Educação, Culturas e Identidades-Universidade
Federal Rural de Pernambuco/Fundação Joaquim Nabuco- PPGEI

Professora Dr^a. Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa
Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Universidade Federal de
Pernambuco

Professora Dr^a. Conceição Gislâne Nobrega Lima de Salles
Programa de Pós- Graduação em Educação Contemporânea PPGEduc-
Universidade Federal de Pernambuco

Professora Dr^a. Flávia Mendes de Andrade Peres
Programa de Pós- Graduação em Educação, Culturas e Identidades-
Universidade Federal Rural de Pernambuco/ Fundação Joaquim Nabuco-
PPGEI

Professora Dr^a. Pompeia Villanche-Lyra (Suplente)
Programa de Pós- Graduação em Educação, Culturas e Identidades-Universidade
Federal Rural de Pernambuco/ Fundação Joaquim Nabuco- PPGEI

*Este trabalho é dedicado às crianças,
funcionárias do Cmei e pais que
contribuíram significativamente com a
realização desta pesquisa.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, primeiramente, que me deu forças para conseguir realizar este trabalho tão intenso, mas extremamente gratificante. Ele tem mostrado a sua presença em todos os momentos de minha vida.

As crianças que contribuíram significativamente para que a pesquisa pudesse ser realizada, sendo elas as protagonistas desse estudo.

Aos pais que permitiram que as crianças participassem. A gestora e as professoras do Centro Municipal de Educação Infantil que me receberam com carinho e atenção, me fizeram sentir parte daquele espaço que participei por três meses. Obrigada a todas e todos.

À minha família – minha mãe, minha vovó, minha irmã que me apoiaram nesse percurso, se preocupando comigo. Tia Márcia e sua família que me acolheram com tanto carinho.

Às minhas amigas e amigos que compartilharam comigo a jornada do mestrado, e a todos que de alguma forma, longe ou perto, me apoiaram.

À minha orientadora Patrícia Maria Uchôa Simões, que me aconselhou, me orientou com carinho e dedicação, mostrando os desafios a superar de forma tranquila, passando-me segurança e me incentivando a alcançá-los.

À professora Pompeia Villanche-Lyra, por todo o apoio, por me mostrar que posso ousar novos caminhos e descobertas.

À professora Flávia Peres que acompanhou meu trabalho ao longo da jornada nas disciplinas e na qualificação.

À Maria Isabel Pedrosa pela atenção com o meu trabalho, contribuindo de maneira significativa para o aprimoramento da minha formação.

À Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles, pela atenção como meu trabalho e suas contribuições nessa fase final da defesa.

Aos professores Ana Maria Tavares Duarte, Alexandre Vianna e Ezir George Silva que me orientaram no processo inicial de entrada nessa nova fase, o mestrado.

Enfim, obrigada a todos, que Deus os abençoe!

RESUMO

A pesquisa foi desenvolvida a partir da perspectiva dos novos estudos sociais da infância que consideram as crianças como atores sociais e a infância como categoria social. O objetivo do estudo foi compreender como as crianças organizam o brincar em suas culturas infantis no tempo-espço da Educação Infantil no campo e como lidam com as relações de poder, gênero, conflitos e amizades. A análise se voltou para as brincadeiras, compreendidas como ações compartilhadas ou individuais, que possibilitam às crianças vivenciarem sentimentos, emoções, conflitos e amizades e o reconhecimento de si e do outro nas suas relações sociais. Foi adotado um método de registro das informações de cunho etnográfico que acompanhou as rotinas de brincadeiras de dois grupos de crianças de 4 e 5 anos de um Centro Municipal de Educação Infantil, situado em Caruaru. As observações foram registradas em vídeos e em notas de campo realizadas pela pesquisadora. Para a interpretação dos registros foi utilizada a gramática das culturas infantis que permitiu a análise das brincadeiras nas dimensões semântica, sintática e morfológica, em quatro eixos: interatividade, ludicidade, fantasia do real e reinteração. Foram considerados também os três elementos presentes nas culturas infantis: embelezamento, contextualização e enquadre. Como conclusão, ressalta-se o reconhecimento das especificidades que envolvem as culturas infantis e a necessidade de estudos que deem visibilidade ao protagonismo infantil, especialmente em se tratando das crianças do campo.

Palavras-chave: Brincadeira, Culturas Infantis, Interações Sociais, Infância, Campo.

ABSTRACT

The research was conducted from the perspective of new social studies on childhood which consider the children as social actors and childhood as a social category. The study's objective was to understand how children organized play in their children's cultures within the space-time of the Early Childhood Education in the countryside and how they deal with power relations, gender, conflicts and friendship. The analysis addressed the games, individual or shared, which allow the children to experience feelings, emotions, conflicts and friendships; and the recognition of oneself and the other in their social relations. An ethnographic method for logging information was adopted which followed the play routines of two groups of children aged 4 and 5 from a municipal center of Early Childhood Education in Caruaru. The observations were recorded in videos and field notes made by the researcher. The children's culture grammar was used to interpret the logs which allowed an analysis of the games in the semantic, syntactic, and morphological dimensions in four axes: interactivity, ludicity, reality fantasy and reiteration. The three elements present in children's cultures were also considered: embellishment, contextualization and fitting. As a conclusion, it emphasizes the recognition of specificities of the children's cultures and the need of studies which give visibility to child protagonism, especially in the case of countryside children.

Key Words: Play. Children's Cultures. Social Interactions. Childhood. Countryside.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I- INFÂNCIAS DO/NO CAMPO: AS PARTICULARIDADES	
INFANTIS E AS INTERFACES DO BRINCAR NA CULTURA INFANTIL.....	17
1.1 A realidade social do campo ao estudo social da infância no/do Campo.....	17
1.2 Os estudos da infância e a interface do brincar nas culturas infantis das crianças do/no campo	20
CAPÍTULO II- OS ESTUDOS SOCIAIS DA INFÂNCIA ÀS CULTURAS INFANTIS	
.....	24
2.1 Sociologia da infância: um estudo sobre o seu desdobramento histórico	24
2.2 Culturas Infantis: elementos das interações infantis na construção das culturas	32
2.3 Brinquedos e Brincadeiras: a cultura lúdica e o compartilhamento das rotinas infantis pelas crianças.....	37
CAPÍTULO III- AS CULTURAS INFANTIS E AS RELAÇÕES DE PODER ENTRE AS CRIANÇAS.....	
.....	42
3.1 Controle, conflitos e status nas relações sociais e nas brincadeiras entre as crianças nas culturas infantis	43
3.2 Brincadeiras de papéis e as relações de gênero entre as crianças.....	46
CAPÍTULO IV- ESCOLHAS METODOLÓGICAS DO ESTUDO	
.....	50
4.1 Espaço-tempo na organização da instituição educativa: um encontro com o campo de estudo	50
4.2 A etnografia como perspectiva de pesquisa: Implicações metodológicas.....	57
4.3 Pesquisas com crianças e sobre crianças	59
4.4 Ética na pesquisa com crianças	61
4.5 O processo de construção da interação criança e pesquisadora no âmbito da pesquisa	63
.....	63
4.6 Os instrumentos de registros e procedimentos de análise	65

CAPÍTULO V- A CONFIGURAÇÃO DAS CULTURAS INFANTIS SEGUNDO O TEMPO-ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO	69
5.1 Conhecendo as crianças em suas rotinas de brincadeiras: A organização, o compartilhamento do brincar e a formação dos grupos.....	69
5.1.1 Os conflitos, a liderança e as amizades.....	75
5.2 Brincadeiras de casinha e papéis familiares	84
5.2.1 As influências midiáticas nas brincadeiras infantis	90
5.2.2 As relações de gênero nas brincadeiras: um rompimento com estereótipos sociais	93
5.3 A resistência às regras dos adultos e as configurações de poder entre as crianças	101
5.4 As brincadeiras de papéis adotadas pelas crianças	106
5.5 O cotidiano do campo nas brincadeiras infantis.....	115
CAPITULO VI- O BRINCAR COMO POTENCIALIZADOR DAS RELAÇÕES SOCIAIS: NOTAS CONCLUSIVAS	119
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	127
APÊNDICES	136

INTRODUÇÃO

“Quem não brinca, não pode entender. Por que não importa a corrida, mas aquilo que acontece dentro da gente” (Janusz Korczak, 1981, p.71).

Foram escolhidas as palavras de Korczak, para iniciar o trabalho, pois estas palavras contribuíram nas reflexões ao longo da construção da pesquisa. Elas estão escritas na obra *Quando eu voltar a ser criança*, cujas narrativas suscitaram em nós a necessidade de construir um olhar mais atento para as crianças, ao enxergá-las como sujeitos outros que vivenciam sentimentos, emoções e conflitos, que se posicionam diante das autoridades adultas, que têm vontades e necessidades, pois elas “são o que são” (p.42), como reflete Korczak. Para tanto, foi necessário aproximar-se e “alcançar o seu nível de sentimento” (p. 11), desconstruindo certezas e respostas prontas que nos levam a olhá-las do “alto”, dificultando a percepção de sua alteridade.

Nesse sentido, destacamos a importância do brincar para as construções sociais e pessoais das crianças. Todos os adultos já foram crianças, já brincaram, embora já não façam mais isso, quase sempre esquecem o território do brincar das crianças, negligenciando este espaço que as permitem organizar regras, resolver conflitos, começar e parar quando sentem vontade: “Por isso é mais gostoso brincar entre nós, sem os adultos. O adulto logo determina como tudo deve ser, escolhe quem vai fazer o quê, e fica nos apressando, como se quisesse economizar tempo” (Korczak, 1981, p.49).

O olhar proposto por esse autor, que enxergava a criança em sua dimensão humana, permite-nos, enquanto pesquisadores, adentrar no mundo social das crianças que frequentam a pré-escola no/do campo para compreender a ação do brincar como atividade propulsora na construção das culturas infantis e das suas relações sociais. Esse foi o desafio proposto a ser alcançado ao longo da pesquisa, pensada desde o processo de formação inicial na graduação, na participação no grupo de estudo sobre educação do campo e Educação Infantil, juntamente com o interesse de conhecer o mundo das crianças e as suas diferentes realidades nos espaços de Educação Infantil.

Nesse processo, diversos questionamentos foram tomando forma e conduzindo às reflexões que se desdobravam nas inquietudes sobre a invisibilidade das

crianças do campo e suas condições de minoria nas instituições de Educação Infantil no/do Campo.¹ Assim, tais problematizações foram sendo reconfiguradas e resultaram na construção do problema central que orientou a pesquisa: como o brincar revela as relações sociais entre as crianças na construção de suas culturas infantis no interior da pré-escola no/do campo?

Para tanto, essa pesquisa teve como objetivo central compreender como as crianças em suas culturas infantis organizam o brincar no tempo e no espaço definidos pelo contexto da Educação Infantil no/do campo. E como objetivos específicos, buscou-se identificar as brincadeiras que estão presentes nas rotinas lúdicas; analisar como as crianças lidam com as relações de conflitos, de gênero e de poder que estão presentes nas suas relações sociais; identificar os valores que elas compartilham nas brincadeiras de papéis; compreender como a cultura local e a cultura global estão envolvidas nas brincadeiras que as crianças compartilham.

Estudar juntamente as crianças no/do campo² justifica-se pelas dificuldades que esses sujeitos enfrentam numa sociedade tão desigual, de modo a contribuir com o reconhecimento dessas crianças enquanto participantes desta sociedade. Esses sujeitos possuem direitos que, embora sejam reconhecidos, lhes são negados, não obstante são capazes de construir suas próprias culturas e compartilham das culturas adultas.

Acreditamos que pesquisar a realidade das crianças que estão inseridas na Educação Infantil, localizada no território do campo, fortalece a luta por uma educação no/do campo que respeite às construções sociais, culturais de diversos povos, trazendo à tona os elementos das culturas infantis que fazem parte da vida das crianças que estão ligadas à cultura do campo, bem como à cultura urbana, não esquecendo os aspectos da sociedade que marcam os costumes nas instituições educativas infantis no campo. Evidentemente, há a necessidade de mais instituições de Educação Infantil no campo, visto que nesses espaços ainda encontram-se crianças que estão fora das instituições de ensino.

¹ Quando expressamos a ideia de Educação Infantil “no campo”, ressaltamos a educação como direito de quem mora naquele espaço, pertencente aquele povo. E “do campo” é um termo que se refere a uma educação construída a partir de sua participação e necessidades, segundo defendem os pesquisadores da educação do campo como veremos no capítulo I.

² Trazemos essa expressão Crianças no/ do campo para nos referir às crianças que pertencem, moram no território campestre, e para as crianças que não moram no território campestre, provém das áreas urbanas, mas compartilham da Educação Infantil ofertada na área campestre. Como também veremos ao longo do estudo.

Portanto, a presente pesquisa focaliza as culturas infantis na Educação Infantil no/do campo, ganhando lugar através da revisão bibliográfica em que foi estabelecido um diálogo entre o brincar, o brinquedo, rotinas lúdicas e os estudos sociais da infância. Pensar a criança no campo com o intuito de desvelar seu contexto de vida e as suas brincadeiras, procurando resgatar as noções de infância numa realidade marcadamente esquecida, reflexo do processo histórico e social de crescimento dos espaços urbanos que, ao direcionar recursos para o atendimento nas instituições de Educação Infantil das cidades, invisibilizou os direitos das crianças moradoras do campo (BARBOSA, GEHLEN, FERNANDES, 2012).

No caminho percorrido pelos estudos sociais da infância foram destacados os trabalhos dos autores (Corsaro, 2011; Montandon, 2001; Sirota, 2001; Prout, 2010; Sarmento, 2002; 2004; 2005; 2008 e Qvortrup, 2010; 2011) que discutem os novos paradigmas e conceitos, por exemplo, de uma criança passiva³, para pensar a criança como ser construtor e participante nas relações sociais e da infância enquanto categoria estrutural para compreensão da sociedade.

Destacamos como referências fundamentais o conceito de *reprodução interpretativa* de Corsaro (2011) para discutir as construções coletivas das crianças no brincar em suas culturas infantis, os estudos de Sarmento (2002; 2004; 2005; 2008) sobre os elementos de uma gramática para as culturas infantis, a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reinteração, bem como o conceito de infância como uma categoria geracional e estrutural da sociedade utilizado por Qvortrup (2010; 2011).

Para tratar do brincar e do brinquedo partimos do princípio sócio-antropológico de Brougère (2010a; 2010b), como atividade inerente da vida social, que constitui um elemento das culturas infantis, uma atividade social elementar na formação humana, importante para a construção de suas relações sociais e sua compreensão do mundo (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2002, 2004; BORBA, 2005).

O brincar se recompõe nas diferentes culturas infantis que, para Sarmento (2002, p. 04), “transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas contradições nos seus extratos e na sua complexidade”.

³ A ideia de criança passiva, estar atrelado a não participação e o não protagonismo da criança na sociedade que está inserida.

Além dessas bases teóricas, trazemos as contribuições de Vigotski (2014) para abordar brincadeiras de “faz de conta” como atividade “criativa” e “criadora de algo novo”, que combina e cria imagens e ações. A análise das brincadeiras das crianças nesse estudo parte da ideia de Vigotski (2014) de que;

Os jogos das crianças não são simples recordações de experiências vividas, mas uma reelaboração criativa dessas experiências, combinando-as e construindo novas realidades segundo seus interesses e necessidades. A vontade das crianças de fantasiar as coisas é resultado da sua atividade imaginativa, tal como acontece na sua atividade lúdica (p.6).

Nesse sentido, o presente estudo buscou um diálogo entre o conceito de *elaboração criativa* de Vigotski (2014) e o de *reprodução interpretativa* de Corsaro (2011), no intuito de referenciar as reflexões sobre as brincadeiras de papéis das crianças. Com focos diferentes do mesmo fenômeno, Corsaro interessa-se pelas culturas infantis, enquanto Vigotski analisa os mecanismos psicológicos da imaginação e da criatividade. Esses autores se aproximam, no que concerne ao reconhecimento do brincar de faz de conta, ao discorrer sobre uma função criadora, em que a criança articula sua leitura do real e suas projeções em novas ações.

Para realizar os registros de campo na pesquisa, direcionamos o olhar para questões levantadas na construção do projeto e ajustadas ao longo da investigação: Quais as brincadeiras vivenciadas pelas crianças no/do campo no interior da Educação Infantil? Como as crianças organizam o brincar nas culturas infantis? Como o cotidiano de vida no campo é enfatizado pelas crianças no brincar? Como as crianças evidenciam em suas interações nas culturas infantis as relações de poder, os conflitos, as relações de gênero, as amizades, e o controle? Quais os papéis adotados pelas crianças nas brincadeiras de “faz de conta” e quais os valores emergem nesses papéis?

Como ponto de partida, registramos as brincadeiras livres das crianças na sala de aula, no pátio, na brinquedoteca e na área externa da creche, especialmente as rotinas que mais se destacavam por se tornarem repetidas entre elas; as formas como construía as brincadeiras e as desenvolviam; a relação que construía com a cultura local e global; as situações do cotidiano reproduzidas; bem como elas conduziam os papéis de faz de conta ou lidavam com os conflitos nas brincadeiras de grupo; por fim, o uso dos objetos e as transformações que faziam dando novos significados.

A análise de como as crianças lidam entre si nos conflitos, como compartilham as experiências nas brincadeiras de papéis, suas releituras sobre atividades do cotidiano dos adultos observadas por elas revelou a recriação de brincadeiras que vão configurando seus gostos, vontades e intenções em determinados momentos, como, por exemplo, nas relações de gênero (entre meninas e meninos) e na liderança nas brincadeiras e nos papéis, bem como na relação das crianças com a natureza e a cultura do campo. Além disso, tal atividade nos revelou a importância das brincadeiras de papéis que contemplam maior parte das rotinas entre as crianças e que representam configurações familiares, sociais e de personagens míticos.

Outro aspecto, apontado pela análise, consiste na importância das educadoras e as necessidades dessas compreenderem com mais atenção às práticas lúdicas entre as crianças e as relações sociais que são construídas, possibilitando suas mediações de forma equilibrada, conversando, ouvindo os questionamentos das crianças e dando autonomia necessária para que elas possam resolver seus conflitos. Por fim, discutimos as dimensões espaço e tempo nas atividades de brincadeiras entre as crianças que tornam suas infâncias singulares e promovem a criação de suas culturas infantis, onde as experiências de vida no campo e no urbano se articulam.

O texto assumiu o seguinte formato: No primeiro capítulo, situamos o leitor sobre uma breve discussão dos estudos que abordam a educação do campo no contexto atual, apontando a relevância política e social que perpassa essa temática, e, principalmente, a evolução política e social que tem propiciado o reconhecimento da Educação Infantil no/do campo. Dando continuidade, apresentamos estudos acadêmicos sobre as brincadeiras e o compartilhamento nas culturas infantis entre as crianças no campo e nas suas relações com os adultos, com costumes e hábitos que fazem parte da cultura local e global, e perpassam diferentes experiências cotidianas da vida no campo de crianças dos diferentes territórios. Dessa forma, delinea-se a discussão com reflexões sobre o papel do brincar entre as crianças no campo, abordando as suas especificidades, numa relação de alteridade e de reconhecimento do outro.

No segundo capítulo, apresentamos uma introdução aos estudos sociais da infância e o desdobramento da sociologia da infância como base teórica que subsidia a construção do olhar sociológico sobre a infância. Nesse sentido, será abordada a sociologia da infância como campo de estudo que tem ganhado força através dos estudos de língua inglesa e francesa, bem como o processo de reconhecimento dessa

nova base teórica e sua influência no conjunto de estudos desenvolvidos no Brasil. Nesse mesmo capítulo, focalizamos um dos eixos centrais do trabalho: a noção de culturas infantis que enfatiza os elementos que tornam as relações sociais entre as crianças espaços de construção de valores, regras e de reconhecimento do lugar que ocupam.

No terceiro capítulo, buscamos nortear a discussão para situações mais específicas nas culturas infantis, como as relações de poder, conflitos, gênero, status e amizades que se desenvolvem na interação de crianças e com os adultos. Nesse percurso, são incluídas as brincadeiras de papéis e as relações de gênero que perpassam as rotinas infantis, através dos estudos que abarcaram esse elemento cultural.

O quarto capítulo, apresenta o desenho metodológico do estudo e das escolhas feitas que possibilitaram compreender a participação da criança como protagonista ao longo do processo de construção da pesquisa, reconhecendo a relação da pesquisadora com a criança do início ao fim da investigação. Posteriormente, foi traçada a perspectiva da etnografia como abordagem de pesquisa, o uso das questões éticas da pesquisa com crianças decorrentes de suas participações, bem como na devolutiva (feedback) do que foi escrito e registrado pela pesquisadora. Finalmente, são apresentados os instrumentos de pesquisa e os procedimentos de investigação e de análise dos registros.

Por fim, abordamos as análises realizadas a partir dos registros, no quinto capítulo, de acordo com uma longa e exaustiva análise interpretativa e minuciosa, segundo a perspectiva microgenética. E nas nossas considerações finais, buscamos interpretar à luz da gramática das culturas infantis (a semântica, a sintaxe e a morfologia), as regras, as estruturas e os significados que as crianças elaboram em suas culturas infantis, compreendendo que essa reflexão não termina se encerra em si, mas que apresenta um recorte na análise de um momento no tempo-espço que pode, constantemente, ser revisto e refletido.

CAPÍTULO I- INFÂNCIAS DO/NO CAMPO: AS PARTICULARIDADES INFANTIS E AS INTERFACES DO BRINCAR NA CULTURA INFANTIL

Este capítulo tem o intuito de situar o leitor nas discussões e nos estudos acadêmicos desenvolvidos junto às crianças no campo, a partir da perspectiva dos novos estudos sociais da infância, focalizando a brincadeira enquanto construção social da criança nas culturas infantis.

Mergulhar no cotidiano das crianças que estão inseridas no espaço da Educação Infantil no/do campo para conhecer suas rotinas, nos faz percorrer o percurso inicial da historicidade política, cultural e social do reconhecimento do campo como espaço de construções dos povos que lá residem e que frequentam esses espaços escolares como sujeitos de direitos. Nesse sentido, buscou-se dialogar com os estudos que se debruçam sobre esta temática, no sentido de contribuir para o reconhecimento da infância das crianças que lá residem e frequentam a pré-escola para a construção de novos conhecimentos sobre as especificidades que envolvem as culturas infantis construídas pelas crianças no/do campo.

O brincar constitui-se um elemento, das culturas infantis, propulsor das relações sociais compartilhadas entre as crianças, bem como na relação com os adultos e com a cultura local e global. Dessa forma, se insere como objeto de estudo privilegiado no âmbito dos estudos com as crianças no/do campo, abordados no presente capítulo.

1.1 A realidade social do campo ao estudo social da infância no/do Campo

Para iniciar a discussão sobre as culturas infantis das crianças no/do campo, torna-se relevante esclarecer quem são as crianças moradoras das localidades rurais denominados assim pelas Diretrizes Curriculares para Educação Básica das Escolas do Campo em 2008:

Art.1º [...] populações rurais em suas variadas formas de produção de vida- agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, CNE/CEB, N°3, Art 1º, 2008).

O campo, há poucos anos, era visto como espaço de atraso, desagregado de políticas e de visibilidade social, destinado ao interesse do agronegócio que

descaracteriza a vida dessas famílias ao retirá-las dos seus espaços para dar lugar às máquinas, aos agrotóxicos e ao uso desenfreado da terra, naturalizando na sociedade a ideia de desvalorização de suas práticas manuais em contraposição a participação e aos seus valores culturais e sociais (MOLINA e FERNANDES, 2004).

Em contraposição à negação social dos seus direitos e do reconhecimento como povo participante ativo na sociedade e construtores de cultura, os povos do campo iniciam, através dos movimentos sociais e sindicais, movimentos de reivindicações no âmbito das políticas educacionais que tomam força por volta da década de 1980 a 1990, reconfigurando o conceito de educação *rural* para educação do *campo*, como espaço político, de participação social, de construções culturais, de direito, de educação para além dos muros da escola, (MOLINA e FERNANDES, 2004; RIBEIRO, 2010).

E nesse sentido, a educação do campo foi pensada como construída pelo povo, para o povo e do povo, na luta em prol do rompimento da desvalorização dos povos do campo e em busca de melhor qualidade de vida, (RIBEIRO, 2010; CALDART, 2002; ARROYO, 2006). Nesse sentido Caldart (2002, p. 18) esclarece a ideia que, “*No campo*: o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; *Do campo*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

Além disso, entende-se uma educação no campo que se refere a uma educação pensada para as crianças que estão no campo, como é o caso da instituição pesquisada na presente pesquisa. A educação do campo é construída com as crianças que compartilham com os adultos práticas educativas voltadas para os seus interesses e necessidades, assim pode-se pensar também na instituição educativa, que embora ainda haja necessidades de se tratar muitas problematizações, envolve o pensar na criança em suas práticas pedagógicas.

Dessa forma, o conceito campo é abordado pelos movimentos sociais e pelos estudos acadêmicos numa dimensão política e social na busca por uma educação pautada no reconhecimento da alteridade que constitui as populações do campo e que fortalece suas culturas e sua participação na sociedade local e global. Nesse sentido, as escolas e espaços de Educação Infantil são locais de desenvolvimento de práticas pedagógicas que devem considerar os diferentes tempos que permeiam esses territórios e as crianças e jovens como construtores do conhecimento (ARROYO, 2006; 2011).

O lugar do campo na educação brasileira ainda tem sido permeado pela exclusão e invisibilidade social que se traduz, por exemplo, nas reduzidas instituições de Educação Infantil para crianças de 0 a 5 anos. Fatores como a distância entre o local de moradia e as escolas, o difícil acesso, a falta de recursos que impossibilitam a entrada e a permanência das crianças nas instituições, constituem-se desafios para a garantia do direito à educação desses povos (BARBOSA, GEHLEN, FERNANDES, 2012; SILVA, PASUCH e SILVA, 2012).

Embora a conquista da educação infantil na matéria da educação seja um avanço no reconhecimento da criança e um ganho político das famílias e da sociedade, a desigualdade entre o campo e a cidade ainda está presente na quantidade de crianças do campo fora da pré-escola, na abertura de salas da pré-escola que atendam crianças de 4 a 5 anos nas escolas do Ensino Fundamental como explicita Oliveira (2012):

[...] apesar do avanço em termos de ampliação de direitos das crianças assegurados por leis, há uma falta de consideração, por parte daqueles que pensam a educação para essa faixa etária, em relação às peculiaridades das turmas inseridas em contextos rurais, principalmente no que tange à garantia de atendimento. Como não há uma maneira de atender toda a demanda de crianças com idade entre 4 e 5 anos, pois algumas escolas não dispõem de espaços físico para atender aos dois segmentos citados anteriormente, o critério que se usa é o de priorizar a entrada na escola das crianças mais velhas. Assim, as crianças menores, principalmente as de quatro anos, têm menos chances de conseguirem vagas nas escolas rurais (M. OLIVEIRA, 2012 p. 25-26).

A conquista da educação infantil para a criança do campo é uma demanda social, quando compreendida na dimensão do direito da criança que vem sendo objeto de vários estudos. Essa temática ainda vem sendo debatida a partir de estudos isolados que apresentam visões da realidade das crianças no campo.

A dificuldade de encontrar referências teóricas e metodológicas no trabalho com crianças no campo acarretam a exclusão de suas falas e a falta de reconhecimento de suas diferentes maneiras de interação social e de vivenciar seu cotidiano de vida no campo. Assim corroboramos com Teixeira (2013) quando expõe:

Ainda são poucos os estudos que retratam a presença da brincadeira em turmas de educação infantil do campo, mostrando como crianças, filhas de extrativistas, ribeirinhos, caiçaras, assentados e acampados da reforma agrária, entre outras constituem-se como sujeitos por meio de suas brincadeiras e como essa atividade se processa no cotidiano pedagógico das turmas de educação infantil nesses contextos específicos (TEIXEIRA, 2013, p. 187).

Dessa forma, conhecer as interações sociais nas culturas infantis das crianças que frequentam o espaço de educação infantil no campo, demonstra a relevância de trazer à tona a relativa ausência de estudos sobre essa temática, corroborando com as pesquisas que se propõe a compreender e trazer para o âmbito político e social a realidade das crianças inseridas nos territórios rurais. Visando contribuir para o reconhecimento da criança enquanto sujeito de direitos que precisam ser vistos pelos entes governamentais e a sociedade para que leis educacionais saiam do papel e sejam postas em práticas, diante das necessidades que circundam a realidade educacional das creches e pré-escolas no campo, seres que influenciam e são influenciadas pelo contexto social que fazem parte.

Portanto, pretende-se a partir das bases teóricas dos estudos sociais da infância discutidos ao longo do presente trabalho, contribuir com esse debate apresentando também a análise de elementos do mundo infantil, tecido pelas riquezas da diversidade das realidades vivenciadas pelas crianças na pré-escola no campo.

1.2 Os estudos da infância e a interface do brincar nas culturas infantis das crianças do/no campo

Pensar a infância das crianças do campo nos remete ao conceito de Cohn (2005, p. 21) quando reflete sobre a infância “como um modelo particular, e não universal de pensar a criança”. A infância é definida nos diferentes modos de viver a cultura, os valores e as crenças, modo como a família direciona seus costumes e hábitos. Nesse sentido, as culturas infantis são reflexos das interrelações que envolvem o mundo da informação e as experiências construídas no interior do amplo mundo social.

Pasuch e Moraes (2013) acompanharam a realidade das crianças de uma comunidade do campo, ouvindo as crianças sobre suas infâncias vividas e sobre o que é ser criança no contexto de vida no campo, através das construções sociais no brincar e nas atividades desenvolvidas junto às suas famílias. Nessa pesquisa, é destacada a relevância dos estudos que buscam trazer o protagonismo das crianças em suas vivências sociais, apresentando a apropriação de experiências construídas pelas crianças na prática cotidiana que as possibilitam reafirmar a cultura por elas vivenciadas.

Através do discurso das crianças e dos desenhos criados por elas, o brincar foi expresso como ação que carrega sentidos para a infância, embora também tenha sido demonstrada a ação da criança com o trabalho praticado nas atividades domésticas, no cuidado com os animais e a terra. Os desenhos também revelaram a relação familiar que, por vezes, é harmoniosa, bem como conflituosa para a criança. O estudo conclui que o brincar é apresentado pelas crianças em sua dimensão de liberdade, apesar das dificuldades do cotidiano.

A pesquisa de Teixeira (2009, 2013) sobre a dramatização de papéis representa as atividades que as crianças ribeirinhas desenvolvem constantemente, explorando os espaços que fazem parte de suas vidas como a beira do rio, os terraços das casas, compondo o brincar com brinquedos construídos com elementos da própria natureza e objetos que as crianças transformam em brinquedos, dando-lhes algum significado. Teixeira buscou compreender quem são as crianças do campo, como vivem suas infâncias, especificamente como brincam, discutindo o brincar a partir da perspectiva sócio-histórica como uma importante atividade para o desenvolvimento da criança. Para a autora, não diferentemente de outras culturas infantis, as crianças do campo também vivenciam as brincadeiras de faz de conta.

Através da reinterpretação elas produzem papéis vivenciados no contexto social que participam junto aos adultos, como a pescaria, a colheita do açaí, dentre outras atividades. A pesquisadora conclui que as brincadeiras faziam parte do trabalho pedagógico e da mediação da educação infantil, compartilhada entre as crianças e a professora, que explorava os objetos naturais presentes no espaço e o ambiente natural que as cercavam, e mesmo com pouco recurso, o brincar fazia parte do processo formador das crianças.

Brandão (2010) estudou as crianças de áreas rurais, urbanas e litorâneas sobre as brincadeiras de faz de conta. Segundo essa autora, elas tendem a brincar de papéis que estão relacionadas à cultura local, às informações globais através da TV, de vídeos, desenhos, dos livros de contos de fadas, em brincadeiras que expressam o contexto social que também se difere das realidades observadas, devido às informações recolhidas especialmente através da mídia. Nesse estudo, a autora observa que as brincadeiras das meninas estavam relacionadas às atividades domésticas, nas quais elas imitavam suas mães nas tarefas cotidianas, no cuidado com os irmãos. Também brincavam de dirigir um automóvel, de trabalhar fora de casa, ou seja, atividades cada

vez mais presentes no cotidiano das mulheres hoje. “As meninas referem temas mais realísticos por ser um reflexo do modo de vida e das atividades típicas desenvolvidas no cotidiano por mulher da região” (p. 83). No caso dos meninos, tendem a escolher brincadeiras que estão ligadas ao movimento, corridas, lutas, herói apresentados na televisão, que expressam a masculinidade e a força, lendas e aventura que representa o folclore presente nas culturas.

Em outro estudo, Leite (2002b) investigou brincadeiras entre meninas e meninos do campo e encontrou situações semelhantes aos estudos já citados. As meninas se expressam através de brincadeiras referentes ao cuidado com o lar e as atividades que pertencem às mulheres das famílias. Os meninos costumam relacionar o brincar com o cuidar dos animais e a ajuda aos pais com a vida no campo. Também apresentam brincadeiras que envolvem força, movimento, jogos, nessa relação da cultura local com a global.

No estudo realizado por Santos e Dias (2010) com crianças da área rural num município do nordeste brasileiro, foram observadas brincadeiras entre as crianças relacionadas ao cotidiano e ao mundo adulto, estando mais ausentes as brincadeiras de fantasias, como desenhos e heróis. As autoras atribuem esses resultados da pesquisa ao fato de haver uma maior proximidade de tempo de interação das crianças com os adultos da comunidade, os pais e familiares.

Esses estudos apontam para os diversos contextos sociais presentes nas brincadeiras infantis, como afirmam Pedrosa e Santos (2009):

Por meio da brincadeira, a criança não apenas torna concretas essas significações aprendidas, como ela se apropria transformando-a em ação. Isto torna evidente o caráter experimental da brincadeira que permite às crianças a apropriação e a estruturação de múltiplos significados dos objetos sociais e dos comportamentos considerados “adequados” em sua cultura (PEDROSA e SANTOS, 2009, p. 54) (Aspas das autoras).

As crianças vivenciam suas infâncias, constroem suas rotinas com adultos e entre os pares numa troca de conhecimentos e experiências que contribuem para sua formação, seu pensar e sua forma de enxergar o outro e de se enxergar em seu processo de socialização, como esclarece Delgado e Muller:

A identidade das crianças é também a identidade cultural, ou capacidade de constituírem culturas não totalmente redutíveis às culturas dos adultos. Todavia, as crianças não produzem culturas num

vazio social, assim como não têm completa autonomia no processo de socialização. Isso significa considerar que elas têm uma autonomia que é relativa, ou seja, as respostas e reações, os jogos sociodramáticos, as brincadeiras e as interpretações da realidade são também produtos das interações com adultos e crianças. (DELGADO E MULLER, 2005, p. 164).

A relação da criança com a cultura, com os sujeitos e com o ambiente social, lhe insere em uma construção pessoal e social que desde cedo a leva a viver situações de conflitos, de alegrias, de frustrações, de medo e de satisfação. Segundo Brougère (2010, p. 49), a criança na sua brincadeira “não se contenta em desenvolver comportamentos, mas manipula as imagens, as significações simbólicas que constituem uma parte da impregnação cultural à qual está submetida”. A criança constrói uma linguagem plural e enriquece sua dimensão simbólica e de conhecimento através desse repertório cultural que ela se apropria e transforma através de suas trocas nas culturas infantis que torna o lúdico uma ação valorativa.

Nesta conjectura, estudar o brincar das crianças do campo em instituições de educação infantil é um desafio, pois, se por um lado, o ambiente rural propicia, segundo Santos e Dias (2009, p. 592), “uma experiência de mundo aparentemente mais livre e menos conflituosa, a qual não pode ser realizada em segundo plano quando se trata da concepção de políticas sociais voltadas às crianças”. Por outro lado, o contexto das instituições de educação infantil tem seus limites, restrições e peculiaridades em relação ao espaço físico, aos brinquedos, ao tempo de interação com os demais, entre outros fatores que estarão presentes na configuração que as culturas infantis vão assumindo.

Portanto, compreender o contexto de construção das rotinas de brincadeiras e das relações sociais que as crianças constroem no âmbito da educação infantil possibilita-nos contribuir com os estudos atuais que se debruçam em trabalhar na visibilidade dos povos do campo, trazendo para os espaços políticos e educativos de discussão da educação a criança do/no campo em sua realidade social e cultural, em suas construções e em suas necessidades, rotinas e experiências específicas no contexto de vida real.

CAPÍTULO II- OS ESTUDOS SOCIAIS DA INFÂNCIA ÀS CULTURAS INFANTIS

Estudar a relação do brincar nas culturas infantis das crianças do campo a partir dos estudos sociais da infância, nos leva inicialmente à discussão da concepção de infância e dos paradigmas teóricos para a construção dessa abordagem que se estende para as áreas da antropologia, história, filosofia, pedagogia e psicologia.

Nessa direção, para traçar um breve percurso dos fundamentos da Sociologia da Infância diante do processo de modificação social e das demandas acadêmicas apresentadas ao longo dos estudos da criança e da infância, reporta-se aos estudos de Sirota (2001), Montandon (2001), Prout (2010) e Qvortrup (2010; 2011) que discorrem sobre esse processo de inserção da Sociologia da Infância e sobre a situação da criança no âmbito social e político na sociedade.

Para aproximar a realidade social desses estudos em nosso país serão discutidos os trabalhos de Nascimento (2011), Quinteiro (2003) e Borba (2005) e os conceitos de culturas infantis, rotinas culturais e rotinas lúdicas constituídas cotidianamente nas relações sociais entre as crianças, a partir da abordagem produzida por Corsaro como *Reprodução Interpretativa* (CORSARO, 2011), destacando o brincar como elemento propiciador da constituição das interações infantis e das culturas infantis (SARMENTO 2002; 2004; 2008; BROUGÈRE, 2010). No eixo da discussão, será abordada a relação do brincar com as culturas infantis destacando as compreensões sobre as quais o estudo tem sido construído.

2.1 Sociologia da infância: um estudo sobre o seu desdobramento histórico

A sociologia da infância focaliza as questões específicas referentes à criança e à infância, diante das transformações no interior da família, bem como nos espaços de institucionalização e jurisdição. Houve por parte dos estudos na sociologia a necessidade de articular as pesquisas que tratavam da família e da educação, especificamente da escolarização e dos processos escolares, desdobrando-se na construção de trabalhos que envolvessem temáticas sobre a criança tratada como ator social e a infância como construção social e geracional na sociedade (MONTANDON, 2001; SIROTA, 2001).

O trabalho de Ariès (2006), historiador que foi precursor dessas discussões sobre a infância e o processo de institucionalização da criança na entrada da modernidade, embora tenha sofrido diversas críticas (KUHLMANN Jr, 2011; POLLOCK apud CORSARO, 2011), contribuiu para o reconhecimento da criança e para a infância como uma construção social, histórica e cultural que se diferencia em cada sociedade. Para Ariès (2006), é na modernidade que a criança é vista como um ser em formação, com suas faculdades limitadas que precisavam ser preparados para alcançar a vida adulta através da conduta moral e disciplinar impostas pelos familiares e educadores. A criança carregava em seu processo de construção humana e social essas delimitações do olhar adulto que a mantinham no padrão de conduta que era imposta.

A sociologia da educação permaneceu durante muito tempo embasada no conceito de criança proposto pelo pensamento durkheimiano, que está centrado na ideia de socialização da criança como ser incompleto. Nesse sentido, Sirota (2001) afirma que a infância, tida como marginal e esquecida até então, começa a ser abordada com o intuito moral e social de formar a criança através da família, da escola e dos aparatos da justiça.

Por oposição a essa concepção de infância, alguns estudos amparados pelas abordagens interacionista, fenomenológica e construtivista oferecem elementos teóricos para a reconstrução do olhar sobre a infância.

É principalmente por oposição a essa concepção da infância, considerada como um simples objeto passivo de uma socialização regida por instituições, que vão surgir e se fixar os primeiros elementos da sociologia da infância (SIROTA, 2001, p.09).

Com essa releitura, a infância começa a ser problematizada no campo teórico e metodológico, contrapondo-se à abordagem tradicional de socialização. Dessa forma, a ciência mantinha a infância sob o seu olhar de subalternização e marginalização, desconsiderando-a como uma temática a ser discutida. Sendo assim, a abordagem hegemônica da sociologia tinha, então, um caráter determinista e funcional que considera a criança como um ser que precisa da disciplina para alcançar a formação enquanto ser social e, sendo vista como frágil, em crescimento, portanto, que precisa ser amparada e cuidada para que pudesse se desenvolver (SIROTA, 2001; MONTANDON, 2001).

Na sociologia clássica, o conceito de socialização assume uma centralidade, uma vez que os estudos nessa disciplina se direcionam a compreensão da estrutura e organização da sociedade e o processo de socialização procura explicar como a criança se insere nessa sociedade. A partir de uma concepção de criança como ser protagonista do seu próprio desenvolvimento, a sociologia da infância se propõe outros sentidos para o conceito de socialização. Segundo Grigorowitschs (2008), a socialização perpassa a vida do ser humano no coletivo e no individual. Para a autora, esse fenômeno “implica sempre transformação, pois se trata de processos que são móveis e dinâmicos, não-fixos, são transformações tanto estruturais, como processuais e individuais” (GRIGOROWITSCHS, 2008, p. 5).

A socialização consiste, pois, no processo contínuo, sem rupturas ao longo de toda a vida, constitui-se nas interações com adultos com outras crianças, de modo que perpassa sua individualidade no reconhecimento do eu e no coletivo no reconhecimento do outro. Assim, a autora retrata que “as crianças não são socializadas, elas socializam-se”⁴ (GRIGOROWITSCHS, 2008, p.81).

Belloni (2009) também discute esse conceito apontando as diferentes posições das correntes teóricas e analisa as diferentes instâncias de construção da identidade: a família, a comunidade, a mídia, por exemplo. Para a autora, a socialização constitui um processo de interação e ação entre as crianças, que tem “a função da socialização na pequena infância é então favorecer a individualização da criança, ao mesmo tempo em que a prepara para a vida em grupo” (BELLONI, 2009, p. 81).

Na sociologia da infância, Corsaro (2011) desenvolve o termo *reprodução interpretativa* para substituir o conceito da socialização, por entender que as crianças em suas relações sociais não são meros sujeitos passivos à socialização, mas elas produzem, interpretam, criam e reconstroem suas ações constituindo o fortalecimento e a organização do grupo.

Segundo Grigorowitschs (2008), Corsaro constitui com um novo termo, pois, para ele, a ideia de socialização carrega consigo a ideia de que as crianças são socializadas por adultos e não por suas próprias ações. A autora retrata que “não se trata apenas de uma questão de nomenclatura, mas sim de atribuições de significações” [...]

⁴ Nosso trabalho não visa aprofundar a discussão sobre o conceito de socialização, mas mencionamos diferentes posições que foram construídas acerca dessa palavra que constitui um eixo central na Sociologia da Infância.

tendo possivelmente outros termos que também poderiam ser considerados. No entanto, o conceito de *reprodução interpretativa* é o mais utilizado quando se trata de estudos das culturas infantis, neste sentido, este termo orienta e será utilizado ao longo da presente pesquisa.

Voltando ao contexto histórico da sociologia da infância, no âmbito dos estudos de língua francesa, a sociologia da infância emerge das discussões da infância no âmbito da sociologia da família, que problematizam a construção social da infância, por um lado, pela família, escola e Estado, e, por outro, pela sociologia da educação; passando dos estudos sociodemográficos para os estudos etnográficos e socioantropológicos, revelando a criança como ator social e buscando desescolarizar a sociologia da educação (SIROTA, 2001).

Sirota (2001) destaca também a discussão na sociologia da educação do conceito de “*ofício de criança*”, considerado símbolo da emergência atual de uma sociologia da infância. Esse conceito foi apresentado, primeiramente, pela inspetora de escolas maternais Pauline Kergomand, através da literatura pedagógica que defendia a escola como um espaço de natureza infantil, de desenvolvimento e maturação, destinada a socialização da criança. A essa visão da infância corresponde uma forma de institucionalização da infância em dispositivos pedagógicos (SIROTA, 2001).

Ao ser retomada a noção de ofício de criança, segundo Sirota (2001), foi discutida a relação que estava implícita no conceito com o trabalho pedagógico e escolar que se destinava à formação da criança, caracterizando a criança pelo ofício de aluno e não de criança, no âmbito da institucionalização da primeira infância. No entanto, essa retomada significou pautar o desafio de lhe reservar, em sua essência, um lugar na sociologia, revendo a noção que vinha sendo dado ao termo e afirmando novos paradigmas do papel da criança na educação como autora de sua própria educação e como construtora de experiências.

A emergência da noção do “*ofício de criança*”, apresentado pela autora supracitada, elucida o reconhecimento da criança como ator social produtora e produto dos processos sociais, e a infância considerada uma construção social que se distingue diante a heterogeneidade cultural da sociedade. Nesse sentido, Sirota (2001) ressalta que conhecer o ofício de criança e de aluno é necessário para aprofundar o conhecimento acerca da criança como ator social.

Montandon (2001) em seu trabalho sobre os estudos na Sociologia da Infância em língua inglesa aponta a pluralidade de trabalhos que discutem a criança e a infância no âmbito da Sociologia da Família e da Educação, inicialmente, respaldados nos anos de 1980 por debates teóricos e pesquisas empíricas. Tais estudos reconhecem a necessidade de um espaço para a pesquisa no campo sociológico que reconheça a infância e a criança em sua integralidade.

Os trabalhos em língua inglesa foram organizados em quatro categorias propostas por Frones (1994, apud MONTANDON, 2001, p. 40), a partir do objeto e dos objetivos desses estudos:

- *as relações entre gerações*: os trabalhos têm o objetivo de estudar as crianças não como objetos de socialização, mas como sujeitos partes do processo de socialização;

- *as crianças e os dispositivos institucionais criados para elas*: trabalhos publicados acerca da institucionalização da criança e o papel que a criança desempenha nessas instituições educacionais, das relações entre a institucionalização da infância e dos processos de individuação e individualização da criança. Esses estudos focalizam a organização do currículo, os horários que mantêm as crianças numa rigidez de regras e, também, a promoção da autonomia da criança. Dentre os estudos apresentados por Montandon (2001) o principal espaço de institucionalização ocupada pelas crianças e visado nas pesquisas é a escola;

- *o mundo da infância: interações e culturas da criança*: pesquisas que envolvem as brincadeiras, as relações sociais entre as crianças e sobre o mundo da infância, constituindo trabalhos que visam contribuir para a tomada de consciência da necessidade de uma sociologia que se dedique as interações de pares e as brincadeiras instituídas pelas crianças;

- *as crianças como grupo social*: nessa categoria, os trabalhos apontam a necessidade de afirmar as crianças como grupo social que se diferenciam nos variados contextos de vidas diante das estruturas políticas de poder, econômica e social dos diversos países.

Diante destas categorias, os estudos de língua francesa e os estudos de língua inglesa similarmente refletem os avanços diante dos paradoxos que envolvem os

estudos da infância e da ação dos adultos para com as crianças. Assim, se assemelham quando concordam que (MONTANDON, 2001; SIROTA, 2001):

- A concepção de infância difere de uma noção biológica, embora não negue a imaturidade biológica da criança;

- Os estudos da infância consideram os elementos da cultura e da sociedade;

- A criança é considerada ator social, participante ativo na sociedade.

Como também os estudos em língua inglesa e francesa se opõem de maneira geral aos estudos da sociologia tradicional:

- A restrição do sentido de socialização que torna a criança um ser passivo;

- A criança como um ser vazio que precisa ser preenchida com o conhecimento para alcançar o futuro adulto para atender à demanda da sociedade.

Neste movimento a sociologia da infância se constitui, de acordo com Sarmento (2008, p. 03) pela “Nova Sociologia da Infância” por pensar a criança por si mesma, como uma categoria geracional e recente, formulando seus próprios conceitos, distinta da sociologia geral e da educação, para tratar das dimensões estruturais e das interações infantis. Para Sarmento (2008), a sociologia vem tratar de ambiguidades que envolvem a infância na sociedade hoje, que a expõe no paradoxo de cuidado e atenção e, por outro lado, abandono e exclusão. Apesar da mobilização global e econômica que gira em torno da criança que se tornou a minoria nas famílias, tendo em vista a redução da natalidade.

Ao incorporar na sua agenda teórica a interpretação das condições atuais de vida das crianças, a sociologia da infância insere-se decisivamente na construção da reflexividade contemporânea sobre a realidade social. É por isso, que, na verdade, ao estudar a infância, não é apenas com a criança que a disciplina se ocupa: é, com efeito, a totalidade da realidade social o que ocupa a sociologia da infância. (SARMENTO, 2008, p. 03)

Nesse sentido, estudar a sociologia da infância hoje, não apenas envolve ocupar-se da criança em suas ações isoladamente, mas articular todo o contexto que abarca sua realidade e compreender as condições de vida que lhe são destinadas. Nessa perspectiva, para Sarmento (2008), a infância como problema social tem despertado diversos estudos na sociologia que têm reconhecido a criança como ser social.

Sarmiento e Pinto (1997) e Qvortrup (2011b) apresentam também esse paradoxo: o fato dos adultos reconhecerem a importância das crianças, mas querer cada

vez menos; ter consciência da importância dos pais acompanhá-las de perto, embora passem maior parte do tempo longe delas, reconhecem a necessidade de ser dada prioridade às crianças; entretanto elas não são consultadas quanto aos posicionamentos políticos e sociais que lhes dizem respeito.

É diante das realidades heterogêneas que a sociologia da infância tenta evidenciar nos estudos da infância e das crianças nos últimos tempos, por isso o presente trabalho volta-se aos estudos sociais da infância desenvolvidos no Brasil, que se destacam, ao longo dos anos, embora, segundo Borba (2005) e Quinteiro (2003) ainda são poucas as pesquisas com esta temática. Contudo, serão apontados apenas alguns estudos, levando em consideração o limite de espaço, e a busca por trabalhos que se aproximem e dialoguem com o enfoque deste estudo.

Um estudo pioneiro que apresenta a criança como ator social, agente de socialização que influencia os espaços sociais, foi o trabalho realizado por Florestan Fernandes em 1944, em que ele retrata que além da família e da escola, a rua é um espaço de construção social entre as crianças que constroem grupos infantis (FERNANDES, 2004).

Fernandes (2004), através de observações etnográficas de grupos de meninas e meninos brincando nas ruas no bairro operário na cidade de São Paulo, revela elementos das culturas infantis. Sua análise busca compreender como as crianças se socializam e constroem espaços de socialização entre elas, suas estratégias, conflitos e ações de liderança em suas rotinas. O autor retrata que nessas interações as crianças adquirem diversos elementos do folclore infantil, que em parte provém da cultura do adulto e que se mantém no decorrer do tempo, mesmo adquirindo outros formatos e composições. Nesse sentido, para Fernandes (2004), as crianças não imitam papéis, mas elas executam funções que são atribuídas a determinados papéis sociais, segundo a padronização cultural que elas observam e vivenciam.

Quinteiro (2003) apresenta os estudos na sociologia da infância nos últimos anos e os conceitos sobre a criança elaborados na sociedade. Para a autora, os estudos sobre as condições públicas da criança têm crescido na academia, embora a diversidade dos trabalhos em sua maioria seja empírica e se ausentam dos debates teóricos. Os estudos têm revelado as condições sociais, as dificuldades no reconhecimento da criança

nas construções sociais, a precariedade no âmbito do acesso e permanência na educação infantil e as relações de poder entre adultos e crianças.

Borba (2005), com o objetivo de compreender como as crianças no tempo-espaço do brincar constituem as culturas infantis, discute a construção coletiva das rotinas lúdicas através das ações das crianças no momento do brincar, as estratégias, os valores e os hábitos que compõem as relações sociais das crianças. A autora conclui o seu estudo reafirmando o brincar como momento de criação, de interação, e as culturas infantis com espaços compartilhados que possibilita a troca do conhecimento e de experiências do viver diário entre as crianças.

Nascimento (2011) apresenta o percurso dessa nova área internacionalmente e suas implicações no Brasil. Essa autora realizou um mapeamento de grupos de trabalhos que utilizam como categorias a sociologia da infância, estudos sociais da infância, culturas infantis e outros termos utilizados pela sociologia da infância. A pesquisadora pôde perceber que os estudos na sociologia da infância vêm se consolidando, sendo utilizado de várias maneiras, tanto no campo da referência teórica como da interlocução com a prática. Destaca-se a predominância dos estudos na área da educação, especialmente, no âmbito da educação infantil. No entanto, há também trabalhos em outras áreas como, por exemplo, na psicologia e na sociologia, o que tem permitido a modificação do olhar para a criança e torna possível conhecê-la, em suas múltiplas relações.

Muller e Nascimento (2014) apontam que, no âmbito da educação, os trabalhos têm dado atenção à infância e às ações coletivas das crianças a partir da articulação metodológica e teórica com outras áreas dos estudos sociais. As referidas autoras concluem em relação à pesquisa realizada por Nascimento que os estudos consolidam pontos como “a infância como construção social, o reconhecimento da agência das crianças e a atenção as suas vozes” (ibidem, p.14).

Esses estudos⁵ vêm contribuindo para compreender os desafios propostos para nós, educadores e pesquisadores, dando visibilidade às diversas crianças em seus diferentes contextos de vida, de interação, de construção das culturas infantis e na relação com a cultura social, enfim de vivenciar a infância.

⁵Ao selecionar alguns estudos, temos consciência que muitos outros trabalhos ficaram de fora dessa seleção, isso não significa que são menos importantes ou que não possam contribuir para o nosso debate, mas o recorte realizado foi no sentido de trazer os trabalhos que dialogam diretamente com esta pesquisa.

2.2 Culturas Infantis: elementos das interações infantis na construção das culturas

Para tratar a ideia de culturas infantis, foco central desta pesquisa, será discutida a teoria da *reprodução interpretativa* proposta por Corsaro (2003; 2011), que ao longo do seu trabalho em diferentes pré-escolas na Itália e nos Estados Unidos, acompanhou as rotinas das crianças, realizando um estudo de cunho etnográfico a partir da sociologia da infância.

A abordagem interpretativa propõe dois elementos de análise: “a linguagem e as rotinas culturais e a natureza reprodutiva da participação das crianças na evolução de suas culturas” (2011, p. 32). A linguagem tem ênfase especial por estar presente na participação da criança nas culturas infantis, como instrumento fundamental para as construções e interações entre elas possibilitando-as o reconhecimento de si e da alteridade.

Segundo Souza (2012) a linguagem acompanha as crianças no desenvolvimento de suas brincadeiras, e vai amadurecendo na medida em que as crianças crescem e vão constituindo suas relações sociais, auxiliando-as no processo de inserção entre os seus grupos de pares. A linguagem constitui elemento potenciador das rotinas culturais, através do diálogo estabelecido entre crianças e adultos, como ponto da apreensão do indivíduo no mundo que está em constante transformação.

As rotinas culturais, outro conceito utilizado por Corsaro, pressupõe uma construção da compreensão de pertencer a determinado grupo social, ao interpretar e dar sentido à cultura em que elas estão inseridas, enquanto crianças. Para explicar as rotinas, Corsaro (2011) apresenta três conceitos: a *contextualização*, que articula expressões verbais e não-verbais; o *embelezamento*, que são comportamentos exagerados de chamar atenção, repetições de palavras, de cantigas prolongadas que acontecem geralmente no grupo; e o *enquadre*, que trata da identificação dos elementos que são relevantes para a interação, como, por exemplo, os brinquedos de casinha que ativam a motivação da criança para diferentes enquadres (cenas) que estão relacionados com a vida familiar de uma cultura específica.

Nessas rotinas, segundo Corsaro (2011), as crianças compartilham o seu conhecimento sobre a cultura mais ampla construída nas suas interações com os pais, os

irmãos, a escola e as diferentes comunidades dos quais participam, bem como através dos meios de comunicação. Tais espaços constituem redes de significados para as crianças que, assim, desenvolvem as culturas infantis em diferentes lugares.

Para o referido autor, a cultura de pares que envolve estes elementos é conceituada como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interações com as demais” (CORSARO, 2011, p.128) e são construídas nas atividades e brincadeiras que as crianças compartilham habitualmente em seus grupos, e geram amizades, conflitos, brigas, estratégias de acesso e participação pelas crianças que querem adentrar nas atividades desenvolvidas entre os grupos. Borba (2005) destaca a importância das relações sociais construídas entre as crianças nas culturas de pares:

Partilhando os mesmos espaços e tempos, e o mesmo ordenamento social institucional, as crianças vão criando conjuntamente estratégias para lidar com a complexidade dos valores, conhecimentos, hábitos que lhes são impostos e, dessa forma, criam e partilham com seus pares formas próprias de compreensão e de ação sobre o mundo. Cria-se assim um sentimento de pertencimento a um grupo - o das crianças - e a um mundo social e cultural por elas agenciado nas relações entre si (BORBA, 2005, p. 52).

O foco da abordagem da *reprodução interpretativa* está nas rotinas das crianças, na produção e reprodução das culturas infantis que as crianças estabelecem e tornam-se membros tanto entre elas como entre os adultos. Nos primeiros anos da criança, as rotinas são vivenciadas na família que decide os grupos de amigos, creches e a pré-escola que irá frequentar; logo depois, ao entrar na pré-escola, a criança começa a compartilhar com outras bem como com adultos. Nas rotinas culturais, as crianças são inseridas tanto no mundo adulto como entre os pares, e essa participação lhes geram conflitos e perturbações, devido à bagagem de informações que estão expostas em suas relações com o adulto e com as crianças mais velhas (CORSARO, 2011).

As rotinas culturais suscitam a proteção do grupo por parte das crianças, a resistência a regras impostas pelos adultos e a construção de regras na organização do próprio grupo. Os conflitos e aproximações constituem-se também, como afirma Corsaro (2011), na organização social, na construção da identidade e nos valores presentes entre as crianças.

É através dessas rotinas que são desenvolvidas as culturas infantis, no compartilhamento e produção dos vínculos entre as crianças e com os adultos nascem

das trocas de conhecimento e informação, das resoluções de conflitos, dos cuidados das crianças entre si, das repetições de cantigas, brincadeiras, histórias e mitos que elas aprendem, interpretam e ressignificam, como explicita Sarmento e Pinto (1997):

As culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, este universo não é fechado pelo contrário, é, mais do qualquer outro, extremamente permeável - nem lhes é alheia a reflexividade social global (SARMENTO e PINTO, 1997, p. 22).

Nas rotinas culturais, a criança aprende desde cedo o uso de regras, como aprende a ter segurança ao compartilhar cotidianamente as brincadeiras e atividades que lhe geram prazer por participar no grupo cultural que está inserida. A criança se reconhece enquanto participante do grupo e o seu lugar no grupo, ao compartilhar brinquedos e brincadeiras bem como nos conflitos, onde elas aprendem a resolver entre si as situações, como, por exemplo, lidar com as questões que envolvem a propriedade individual e coletiva dos brinquedos.

Nas culturas infantis, conforme Corsaro (2011, p.135) há três fontes que constituem a cultura simbólica: *a literatura e histórias infantis, as figuras de míticos e lendas e a mídia*. Através das histórias infantis como contos de fadas, lendas e mitos, as crianças se apropriam e carregam elementos para as suas vivências nas culturas infantis. Elas reproduzem histórias de perigos, medos como bicho papão, bruxa, fada, e essas histórias vão sendo tecidas de acordo com o que elas escutam dos adultos e incorporam em suas brincadeiras, constituindo uma heterogeneidade de modos de viver. Essas culturas tomam formas plurais e singulares de acordo com as diferentes realidades sociais e culturais das crianças, como evidência Sarmento e Pinto (1997):

As culturas infantis assentam nos mundos de vida das crianças e estes se caracterizam pela heterogeneidade, a formulação da hipótese da existência de uma epistemologia infantil não pode pôr de lado, no mínimo, as diferentes realizações do processo de produção de sentido e a pluralidade dos sistemas de valores de crenças e de representações sociais das crianças (SARMENTO e PINTO, 1997, p. 21-22).

Para Corsaro (2011), essa relação de perigo, susto e medo, tão presentes nas rotinas culturais das crianças, é chamado de *aproximação-evitação*, que consiste quando as crianças se aproximam daquilo que lhes ameaça, lhes faz medo e, logo em seguida, fogem, evitando que a ameaça se aproxime. Esse tipo de relação está muito presente entre as crianças através das brincadeiras do tipo pega-pega, polícia-ladrão, esconde-esconde, que fazem parte das rotinas infantis e são transmitidas pelos pais, irmãos mais

velhos e crianças mais velhas. Os adultos utilizam desses elementos para sinalizar perigos como, por exemplo, conversar com estranhos ou se afastar dos adultos. Nas diferentes culturas, encontram-se personagens como o velho do saco, a bruxa, o boi da cara preta, dentre outras lendas que têm essa função.

A mídia, como a televisão, os vídeos-games e vídeos também são representações que influenciam as brincadeiras nas culturas infantis. Através da mídia as crianças têm acesso às culturas mais amplas, o que lhes possibilita adquirir informações e conhecimentos que são incorporados nos grupos, nas conversas, nas atividades conjuntas, nas resoluções de conflitos e nas estratégias de resistências de regras e autoridade dos adultos (BROUGÈRE, 2010; CORSARO, 2011).

Para Sarmiento e Pinto (1997), as culturas infantis são fortalecidas no mundo social de representações, histórias e valores compartilhados entre as crianças que se diferenciam em seus modos de perceber o mundo, de interpretar as informações e a utilizar delas para incorporar as suas experiências, dando sentido as representações expressas pelos adultos e pelas próprias crianças. Para estes autores, as culturas infantis são fortalecidas pela capacidade que as crianças têm de construir formas de significação do mundo, diferentemente das formas de significação e ação dos adultos.

Dessa forma, as culturas da infância se diversificam diante da realidade social e cultural que os grupos infantis fazem parte e estão atreladas ao mundo dos adultos através das regras, do controle do tempo, do espaço institucionalizado da escola, das tarefas que são introduzidas ao cotidiano da criança, pela mídia, contos e histórias, como mencionado anteriormente. Nesse sentido, a infância não é um tempo fechado e as rotinas não se prendem apenas aos grupos de crianças, mas estão em constantes movimentações e transformações sociais e culturais. Como mencionam Sarmiento e Pinto (1997), “a interpretação das culturas infantis, em síntese, não pode ser realizada no vazio social, e necessita de se sustentar na análise das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem” (p. 22).

Sarmiento (2002b) propõe características que dimensionam uma *gramática das culturas infantis* constituída pelas terminologias:

- *Morfologia*: as formas que assumem os elementos que fazem parte das culturas infantis como, por exemplo, gestos, falas e brinquedos, tudo isso passa a ter um significado diferente dentro do jogo. Como forma exemplificativa lembremos da

bandeira, na brincadeira de barra bandeira, assume o papel de um troféu que indica o vencedor do jogo.

- *Semântica*: os processos de construção de referências e significados próprios das crianças, como, por exemplo, a expressão “era uma vez”, que é compreendida com um significado próprio momento no qual é enunciada;

- *Sintaxe*: a articulação dos elementos constitutivos da representação e sustenta a possibilidade de contradição na construção da identidade, por exemplo, quando a criança se identifica com o herói da história.

Além desses, outros elementos são discutidos por Sarmiento (2002; 2004) e denominados eixos estruturadores das culturas da infância. Esses outros elementos também norteiam a gramática das culturas infantis e serão utilizados no presente estudo para estabelecer uma relação entre as culturas infantis das crianças do campo e o brincar.

- *interatividade* - as crianças compartilham e interagem com pessoas e em situações diversas, essa heterogeneidade de suas vivências propiciam aprendizagens eminentemente interativas;

- *ludicidade* - expressivamente presente nas culturas infantis, apesar de também estar presente entre as atividades dos adultos, pois o brincar, o brinquedo e o jogo estão presentes nas vidas dos seres humanos de diferentes maneiras. No entanto, diferentemente dos adultos, para a criança, brincar e fazer coisas sérias não são atividades distintas;

- *fantasia do real* – o real imediato e o imaginário são dois universos de referência que estão imbricados para a criança durante a atividade lúdica. Na brincadeira, a criança reelabora os sentidos se apropriando de diferentes significados, através do diálogo que ela estabelece com outras crianças, com o uso de brinquedos, com os animais de estimação e com as histórias que ela escuta.

- *reiteração* - a brincadeira não acontece na linearidade temporal, o tempo passado se repete e está conectado ao futuro, num tempo recursivo, que se exprime num plano sincrônico, com a recriação das mesmas situações e rotinas, e diacrônico, com a transmissão das crianças mais velhas para as mais novas, permitindo que a infância recria e se reinventa.

Sarmiento (2002; 20024) ainda explica que através das culturas infantis as crianças constituem as relações de diferenciações de gênero, etnias e status que tomam formas diferentes nos diversos contextos sociais, como veremos mais adiante.

Portanto, as culturas infantis são construídas nos acontecimentos diários, na troca de informações, experiências entre as crianças, revestidas com emoções, hábitos, sentimentos, representações e conflitos. E, especialmente, as culturas infantis que envolvem situações de brincadeira caracterizam-se como atividades que contribuem para a interpretação do mundo pela criança. Assim, a seguir, será discutida a dimensão do brincar e do brinquedo enquanto cultura infantil.

2.3 Brinquedos e Brincadeiras: a cultura lúdica e o compartilhamento das rotinas infantis pelas crianças

“Não há dúvida de que o brincar significa sempre libertação”.

(BENJAMIM, 2002, p. 85)

Iniciando a discussão com essa frase do Walter Benjamim que, em seus escritos, traz à memória dos brinquedos e do brincar no contexto histórico da sociedade onde os brinquedos com traços realistas chamavam a atenção não apenas das crianças, mas eram presenteados para crianças e seus pais que os utilizavam como enfeites para admiração. Com o advento da industrialização, os brinquedos passaram a ser apenas voltados para o uso das crianças, embora os adultos não os tenham esquecido, pois era um meio de libertação de uma realidade sobrecarregada, expressando uma prática social que permitia momentos de distração.

Ariès (2006) narra o contexto social compartilhado entre crianças e adultos na Idade Média e expõe que a relação social das brincadeiras também era partilhada entre eles, sem distinção de idade. Com a chegada da modernidade, o adulto se ocupa seriamente com o mundo do trabalho e com a demanda a qual se estabelecia, e a brincadeira passa a ser monopolizada como atividade exclusivamente infantil, embora carregasse traços de costumes adultos (ARIÈS, 2012, p. 48).

É possível que exista uma relação entre a especialização infantil dos brinquedos e a importância da primeira infância no sentimento revelado pela iconografia e pelo traje a partir do fim da Idade Média. A infância tornava-se o repositório dos costumes abandonados pelos adultos (ARIÈS, 2012, p. 49).

O reconhecimento da infância esteve articulado com a caracterização do brincar como atividade da criança e os brinquedos como peculiaridade da infância carregada de informações e traços da cultura adulta. Brincando, as crianças constroem para si o seu mundo não isoladamente, mas “rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio” [...] (BENJAMIM, 2002, p. 85).

É no compartilhamento das rotinas culturais pelas crianças, através do embelezamento, da contextualização e do enquadre, apontados anteriormente, que se constitui um laço de socialização onde as brincadeiras acontecem coletivamente. No exercício de compartilhamento, as crianças desenvolvem entre si situações que integram as relações de amizade a partir da proximidade que constroem dentro do âmbito escolar ou fora dele. Na comunidade desenvolvem estratégias de acesso em grupos já formados, de permanência, de proteção da invasão de outras crianças consideradas ameaçadoras e de interações constituindo relações políticas e de poder.

Na aquisição de experiências, o brincar tem a função integralizadora, pois através da brincadeira, os rituais de compartilhamento exercem a produção dos hábitos e expressões que passam a compor as diferentes culturas infantis. Para Vygotsky (1994), conceituar a brincadeira como atividade essencialmente prazerosa constitui um erro, pois a brincadeira pode gerar resultados que favorecem ou desfavorecem a criança causando-lhe o desprazer ou prazer, tendo em vista que outras atividades também podem exercer a função de prazer para a criança.

Para esse autor, a brincadeira é uma atividade que a criança constrói e envolve situações imaginárias e uso das regras. Nas brincadeiras, as regras de comportamento acompanham a ação, tornando-se relevantes para o desenvolvimento da criança, pois ao brincar, o comportamento dela se difere do seu comportamento habitual.

Segundo Vygotsky (1994) a criança muito pequena age de acordo com a função do objeto que lhe motiva, dessa forma, sua percepção está ligada ao estímulo. Ao longo do seu processo de desenvolvimento, a criança na brincadeira passa a agir não mais de acordo com o objeto, mas independentemente, pelo próprio significado da ação.

Na brincadeira da criança na idade pré-escolar, o pensamento se separa do objeto e a ação do brincar é constituída pelas ideias. Nesse sentido, a criança utiliza determinados objetos como, por exemplo, um cabo de madeira para se tornar um cavalo, uma lata pode se tornar um carrinho. Sendo assim, as regras que regem a brincadeira nessa condução do imaginário possibilitam a criança se desvincular da sua percepção imediata: o objeto deixa de ser o centro e o significado da brincadeira e passa a ser o dominador (VYGOTSKY, 1994). Nesse momento de compartilhamento, diversos sentimentos estão envolvidos (como raiva, medo, conflitos e frustrações), contribuindo na formação pessoal e social da criança, que vai aprendendo a lidar com esses sentimentos, o que torna o brincar, segundo Borba (2005):

[...] uma atividade significativa que pertence, antes de tudo, à dimensão humana, constituindo, para as crianças, uma forma de ação social importante e nuclear para a construção de suas relações e das formas coletivas e individuais de interpretar o mundo (BORBA, 2005, p. 59).

Os brinquedos inseridos nessas situações, compartilhados ou não pelas crianças, configuram-se partes que compõem a brincadeira. O brinquedo contribui no processo de desenvolvimento da criança, pois ao trabalhar suas ações internas também trabalha, simultaneamente, as externas. É na brincadeira “que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos” (VYGOTSKY, 1994, p. 126).

Nesse sentido, o brinquedo só tem valor para a criança no momento da brincadeira, quando ela atribui a ele sentidos, agindo em sua esfera cognitiva, simbólica e interagindo numa dimensão individual e coletiva. Seja o brinquedo de construção manual ou industrial, qualquer objeto pode se tornar um brinquedo no tempo destinado ao brincar, só a criança adequa, corrige e transforma a cultura lúdica segundo seu interesse, o objeto em diferentes brinquedos, como, por exemplo, a colher em pá, o cabo em cavalo e etc.

Assim, como explica Benjamim (2002 p. 93), o conteúdo imaginário da brincadeira determina o brinquedo, “a criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e tornar-se padeiro, quer esconder-se e tornar-se bandido ou guarda”. Nessa perspectiva, Brougère (2010, p. 67) afirma que “tudo, nesse sentido,

pode se tornar um brinquedo e o sentido de objeto lúdico só lhe é dado por aquele que brinca enquanto a brincadeira perdura”.

Segundo Wajskop (2012), numa perspectiva socioantropológica, a brincadeira é um fator social, parte da vida humana, que se constitui na relação da criança com outros sujeitos; enfim, uma atividade social que é produto e produtor das culturas. Sendo assim, “a brincadeira é uma forma de atividade social infantil cuja característica imaginativa e diversa do significado cotidiano da vida fornece uma ocasião educativa única para as crianças” (p. 37).

Brougère (2010) entende o brinquedo como o espelho da sociedade, mediador entre o mundo adulto e o infantil, como a boneca, os carrinhos e os objetos em miniaturas que representam utensílios domésticos que estimulam a brincadeira e despertam ações de representação social. Ou seja, os brinquedos carregam imagens sociais e culturais destinados para as brincadeiras das crianças.

A televisão, os desenhos infantis e os vídeo-games repercutem na vida das crianças, tendo em vista aquilo que elas assistem e escutam no meio midiático, influenciando a construção de papéis nas brincadeiras, reproduzindo personagens que para ela têm uma representatividade social e simbólica com relevância maior. Os conteúdos da televisão são expostos para a criança através de brinquedos que têm se tornado um mercado de consumo altamente movimentado, devido à construção de personagens de ficção configurada pelos adultos para as crianças (BROUGÈRE, 2010).

A televisão não se opõe à brincadeira, mas alimenta-a, influencia-a, estrutura-a na medida em que a brincadeira não nasceu do nada, mas sim daquilo com o que a criança é confrontada. Reciprocamente, a brincadeira permite à criança apropriar-se de certos conteúdos da televisão (BROUGÈRE, 2010, p. 60).

Neste sentido, para Benjamim (2002), os brinquedos configuram-se em figuras que caracterizam o que o adulto gosta e concebe como brinquedo que tem sido considerado “muito mais *uma criação para a criança* do que *uma criação da criança*” (ROSSETTI- FERREIRA e OLIVEIRA, 2009, p. 60, grifo da autora). Embora, as brincadeiras sejam renovadas, reinterpretadas pelas crianças a todo o momento e, com a modernidade e os avanços tecnológicos, vão sendo acrescentados os brinquedos eletrônicos e industrializados, através da mídia como a televisão, desenhos animados e filmes infantis, as crianças entram em contato com o discurso cultural da sociedade que propõe para elas um olhar para o mundo.

Na brincadeira, as crianças manipulam as imagens e se apropriam das referências sociais que o brinquedo na cultura lúdica representa. Reiterando as idéias de Brougère (2010b, p. 24) a cultura lúdica é conceituada “[...] antes de tudo um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível”, sendo compostos pelos procedimentos, esquemas, regras que permitem a brincadeira acontecer.

A interação contínua contribui para que as dificuldades da criança sejam superadas por elas, através do compartilhamento no brincar individual e coletivo, na qual a vida cotidiana deste mundo maior se insere no mundo menor, através da apropriação da cultura social. Pois como afirma Benjamim (2002, p. 94), “as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas fazem parte do povo e da classe a que pertencem”. E os brinquedos são, pois, objetos de representação e aproximação, um mudo diálogo de sinais entre a criança e a cultura adulta na multidimensionalidade que constitui a sociedade humana.

CAPÍTULO III- AS CULTURAS INFANTIS E AS RELAÇÕES DE PODER ENTRE AS CRIANÇAS

Nas rotinas infantis as relações sociais entre as crianças implicam nos conflitos de interesses por papéis e espaços na brincadeira, na aquisição do brinquedo, na resistência ao controle das regras dos adultos, nas relações de gênero e nas brincadeiras de papéis que repercutem nas relações de poder nos grupos infantis e nos valores associados à construção dos grupos (CORSARO, 2011; VIANNA e FINCO, 2009; TEIXEIRA, 2009).

Essas proposições serão discutidas no presente capítulo, com o intuito de abordar o reflexo destas interações das crianças em relação com a cultura mais ampla expressa nas rotinas infantis, que contribui para a constituição dos valores na formação de suas identidades.

No primeiro tópico discutem-se as implicações das relações de controle, conflitos, status e negociações entre as crianças e a influência da cultura dos adultos nas brincadeiras e comportamentos nas relações sociais que repercutem nas estratégias de resistência, de permanência, no rompimento das regras adultas e em seus posicionamentos diante as situações de organização da brincadeira.

Em seguida, no segundo tópico, trata-se das relações de gênero que as crianças se apropriam de acordo com a cultura social que designa papéis para meninos e meninas, no âmbito dos comportamentos interpretados e representados nas brincadeiras denominadas de faz de conta, dramatização de papéis e fantasia do real. Essas brincadeiras expressam a encenação de comportamentos que as crianças acompanham no real e nas imagens sociais que provém de sua relação com o adulto. Nessa direção, as brincadeiras permitem a criança representar papéis sociais e culturais através da dimensão simbólica, da negociação de situações e regras nas interações infantis (BROUGÈRE, 2010a; SARMENTO, 2002, 2004).

3.1 Controle, conflitos e status nas relações sociais e nas brincadeiras entre as crianças nas culturas infantis

Desde muito cedo, as rotinas infantis estabelecem regras e posições de controle do que é permitido ou não pelo adulto e de como deve ou não a criança se comportar, regras de cuidados consigo e com o outro, com a segurança e com os exercícios de afazeres cotidianos que geram rotinas na vida da criança.

As rotinas vividas entre adultos e crianças possibilitam a criança, por um lado, positivamente, a construção de elementos essenciais para o seu desenvolvimento, como a confiança na família, nos professores e nos outros adultos que lhes acompanham constantemente, o que auxilia na formação das suas identidades, enquanto membro do grupo social da escola, da comunidade e da família, etc. (CORSARO, 2011).

Por outro lado, as relações de poder e controle exercido pelos adultos tendem de forma negativa subalternizar as crianças, que são vistas como minorias desprovidas de autonomia, de capacidade para tomar suas próprias decisões ou de opinar sobre o que elas desejam para si diante da ação dos adultos para com elas (QVORTRUP, 2010).

Estas emoções e sentimentos vividos pelas crianças estão presentes também nas rotinas infantis compartilhadas entre as próprias crianças. De acordo com Corsaro (2003, 2011), as relações de poder e controle são centrais nas culturas infantis, ele identifica duas situações que estão consistentemente presentes entre as crianças, “(1) elas fazem tentativas persistentes para obter o controle de suas vidas e (2) elas sempre tentam compartilhar esse controle com as demais” (2011, p. 155).

Através das estratégias de driblar o comando dos adultos, enfrentar suas imposições de autoridade, as crianças tentam obter o controle de suas vontades com persistência, buscando escapar das atividades que os adultos lhes ordenam, valorizando em suas brincadeiras a estatura física do adulto (CORSARO, 2011).

Nas brincadeiras de faz de conta, por exemplo, as crianças reproduzem comportamentos que elas observam e acompanham dos adultos através da linguagem, da entonação e das ações que expressam suas manifestações, praticando junto aos demais o controle e o poder e tendendo a usar as informações para prever o curso de suas vidas (CORSARO, 2003).

Nas brincadeiras, as crianças reinterpretam os conceitos que elas adquirem sobre determinada situação, vivenciando sentimentos e realizando ações que condizem com suas interpretações diante do que vêem e ouvem do outro. Como afirma Vygotsky (1994, p. 131), “as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brincar, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade”.

Nesse sentido, na brincadeira, a criança expressa o que compreende do mundo, suas regras e normas estabelecidas nas relações com os adultos. Para Sarmiento (2002, p. 03), as brincadeiras que envolvem a fantasia do real também permeiam as condições sociais e culturais na relação da criança com o adulto e do controle desse adulto sobre a criança. Dessa forma, o imaginário torna a fantasia do real um momento de exploração, de exteriorização do que ouve e vê como também transcende a sua realidade acrescentando criatividade, desejos e fantasias.

O mundo imaginário infantil é inerente ao processo de formação e desenvolvimento da personalidade e racionalidade de cada criança concreta, mas isso acontece no contexto social e cultural que fornece as condições e as possibilidades desse processo. (SARMENTO, 2002, p. 03)

Na dimensão de controle, a negação do acesso de outras crianças à brincadeira nos espaços compartilhados e dos objetos (brinquedos) significa preservar a atividade da ameaça às brincadeiras e à amizade estabelecida entre um grupo. Dessa forma, defender a brincadeira toma a forma de controle e resguardo momentâneo da atividade compartilhada (CORSARO, 2003, 2011).

Segundo o referido autor, esse posicionamento não representa egoísmo ou individualização por parte da criança que protege e não aceita o outro, mas uma forma de demarcação daquele espaço que está sendo utilizado no momento. As crianças que querem ser aceitas nos grupos aprendem a perceber que a inserção, às vezes, é difícil e requer sua interação com todos os colegas para garantir sua participação junto a todos. Em outras situações, as crianças aceitam a participação de outra criança, abrindo espaço para a mesma na brincadeira. Assim, “ao negociar quem brinca e quem não brinca, quem está no grupo e quem não está, as crianças começam a compreender suas identidades sociais em desenvolvimento” (CORSARO, 2011, p. 165).

Esse processo de negociação possibilita à criança identificar-se como sujeito de identidade e reconhecer o espaço do outro e sua presença dele no compartilhamento, nas atividades coletivas e nas relações sociais. Nesse sentido, Leite (2002), ao tratar da

brincadeira entre meninos e meninas, como contribuição para o reconhecimento de si e do outro, ressalta:

O outro quem me constitui sujeito, quem me mostra quem sou - é na relação com o diferente de mim que ou alicerçando ou desconstruindo hipóteses, modelos. A possibilidade de experienciar sentimentos fortes e contraditórios coloca-me em múltiplos papéis, de exercitar o poder, dizer o indizível, viver o inimaginável – enfim na interação com o outro, a brincadeira alarga as fronteiras entre a fantasia e a realidade colaborando significativamente na construção da identidade das crianças (LEITE, 2002, p. 66-67).

A relação de alteridade se constitui no reconhecimento de si e do outro, como sujeitos que se diferem e se assemelham na pluralidade e singularidade da infância. Como se reporta Gusmão (1999), as relações sociais exprimem o olhar de um sobre os outros e norteiam a construção de valores e atitudes no olhar sobre o mundo, sobre o lugar do outro e de si nas relações sociais, na sociedade e na realidade que o cerca. Desse modo, compreende-se que as trocas sociais no compartilhamento, na negociação e nos conflitos nas brincadeiras, possibilitam o reconhecimento pela criança do lugar que ela ocupa e o lugar que o outro com quem ela interage ocupa, nas dimensões sociais no interior do espaço que elas partilham.

Na brincadeira, a interação social alarga as representações dentro das culturas infantis, e o status está relacionado à representação do domínio de um determinado objeto por uma criança. Esse objeto é desejado por todas as outras no momento da brincadeira, na organização e estabelecimento de ordens e regras por crianças que negociam ou são juízes dos desentendimentos e ocupam o lugar de destaque nas brincadeiras. Como explicita Brown (2006, p.78) “a capacidade de cada criança de se integrar dentro de uma brincadeira ou de um grupo social determinará sua capacidade de construir relacionamentos, desenvolver maior competência e, conseqüentemente, conquistar *status*”.

Em todas estas interações sociais no brincar a criança estabelece atitudes sociais que coadunam com as informações que elas acompanham em sua vida cotidiana, e estão intrinsecamente interligadas aos seus momentos lúdicos, às brincadeiras e aos brinquedos que condizem com a cultura adulta e social que perpassa as relações de poder no controle, conflitos, status e amizades compartilhados nas rotinas culturais.

3.2 Brincadeiras de papéis e as relações de gênero entre as crianças

No interior das culturas infantis a brincadeira de papéis constitui ações significativas de criação simbólica e materialização de comportamentos e ações interpretadas pelas crianças. Neste fazer de conta, brincado individualmente ou compartilhado, as relações de gênero e poder são expressas nessa produção. Há negociações entre as crianças sobre quem vai assumir determinado papel, como por exemplo, quem representa mãe, pai e o filho, como apontam Oliveira e Rossetti-Ferreira (2009):

A comunicação interpessoal que caracteriza o faz de conta partilhado requer uma constante negociação de regras e a transformação dos papéis assumidos pelos participantes, fazendo com que o desenrolar do enredo construído pelas interações de crianças seja sempre imprevisível (ROSSETTI-FERREIRA e OLIVEIRA, 2009, p. 63).

As observações de Vigotski (2014) contribuíram significativamente para os recentes estudos sociais da infância. No que concerne ao estudo das brincadeiras, Vigotski reconhece que em toda atividade humana pode-se distinguir dois tipos criador básicos de ação. O reprodutivo ou reprodutor, que está fortemente ligada à memória, portanto, a lembrança de situações passadas e a repetição de normas e comportamentos já criados. E a outra, atividade criadora que, em sua natureza envolve a combinação e a criação lúdica e criativa.

Nessa ação, o indivíduo não se limita a reproduzir, mas transcende, projetando e reelaborando suas vivências Assim afirma o autor (2014, p. 03), “toda a atividade humana se não se restringe à reprodução de fatos e impressões vividas, mas que cria novas imagens e ações, pertence a essa segunda função criadora o combinatória”. A brincadeira entre as crianças não se reproduzem do mesmo modo que foram vistas ou recordadas, mas são recriadas e reinterpretadas construindo novas formas de brincar. E assim ele diz: “a vontade das crianças de fantasiar as coisas é resultado da sua atividade imaginativa, tal como acontece na sua atividade lúdica” (2014, p.06).

Embora Corsaro (2011) tenha feito críticas ao estudo de Vygotsky, seu trabalho traz considerações essenciais para o desdobramento dos estudos da infância. Para o presente estudo, no que se refere às brincadeiras de faz de conta, levaremos em conta as construções sociais das crianças, tendo em vista as consideráveis semelhanças

de apontamentos acerca do conceito de *reprodução criativa* e *reprodução interpretativa* apresentada anteriormente, brincadeiras de papéis ou jogos de faz de conta como retrata tais autores. Desse modo, apresentamos neste estudo considerações de Vygotsky como contributo para a discussão de nossa temática.

Vygotsky (1994) relata um estudo realizado pela pesquisadora Sully que observava o comportamento de duas irmãs que brincavam de serem irmãs. Segundo essa pesquisadora, elas não agiam conforme os seus comportamentos enquanto irmãs em suas relações cotidianas, mas, diferentemente, elas expressavam o que elas acreditavam que deveriam ser e fazer as irmãs costumeiramente. Neste sentido, o autor supracitado retrata “o que na vida real passa despercebida pela criança torna-se uma regra de comportamentos no brinquedo” (VYGOTSKY, 1994, p. 125).

Corsaro (2011) relata o episódio da brincadeira dos “dois maridos” em que a menina compartilhando a brincadeira de casinha com dois meninos, mas não aceita ter dois maridos. Nesta situação, ressalta-se a legitimação do comportamento que a cultura social apresenta, através da ação da criança, que desde cedo já aprende a se colocar diante dos papéis determinados. Focalizando as brincadeiras entre meninas e meninos, Corsaro afirma que os processos de amizades e relações de gênero são frequentemente relacionados às culturas de pares de crianças mais velhas na pré-escola, nos diferentes tipos e estilos de brincadeiras, em que as crianças interagem trocando informações e trazendo as experiências sociais que as acompanham para suas vivências coletivas e individuais.

Segundo Rossetti-Ferreira e Oliveira (2009), o brincar de faz de conta carrega um caráter simbólico com a função de espelhamento, desdobramento e o incremento daquilo que é percebido e vivenciado pelas crianças, constituindo uma função e renovação das redes de significados por elas. Para as autoras o faz de conta liberta a criança, permitindo-a apropriar-se, elaborar, construir e transformar de forma afetiva, cognitiva, simbólica as ações vivenciadas e os conflitos em sua interação com seus colegas. “A criança recombina elementos perceptuais, cognitivos e emocionais, cria novos papéis para si e reorganiza cenas ambientais, criando espaço para a fantasia” (ROSSETTI-FERREIRA e OLIVEIRA, 2009, p. 63).

Para Conti e Sperb (2001), a brincadeira de faz de conta ocorre num ambiente organizado culturalmente em que a criança desenvolve-se e apropria-se de

objetos que utilizará nessas atividades. Através do brincar, a criança cria novos cenários de brincadeiras que tenham significados para elas e estejam atreladas as suas relações com o meio social. A brincadeira de faz de conta é umas das primeiras atividades culturais da criança, em que ela vai construindo a representação e a interpretação do seu olhar para a realidade e para objetos e ações que lhe chamam atenção (TEIXEIRA, 2009).

Teixeira (2009) em seu estudo com crianças ribeirinhas compreende que a brincadeira de faz de conta reflete a imagem simbólica do que a criança internaliza e acompanha de sua realidade, transformando objetos de uso cotidiano do adulto e dela em brinquedos, ressignificando sua brincadeira, permite guiar o seu comportamento pelo significado da ação:

Isso ocorre porque, ao brincar de faz-de-conta, a criança lida diretamente com os significados presentes em seu contexto sócio-cultural e assim fazendo, vai, aos poucos, internalizando/externalizando os conteúdos culturais de seu grupo social, não apenas reproduzindo os significados disponíveis, mas recriando-os pela sua capacidade de imaginar (TEIXEIRA, 2009, p. 3).

Atrelada às brincadeiras de faz de conta os aspectos de gênero constituem elementos presentes na construção da identidade da criança, através de brincadeiras que são esferas de caracterização do masculino e do feminino. As brincadeiras são conotadas de experiências práticas vividas entre as crianças nas interações nos grupos culturais infantis e adultos que fortalecem as construções identitárias das crianças (SARAMAGO, 1994).

É por meio da brincadeira que as crianças partilham valores e regras aprendidos previamente, objetivando ações que provém das experiências carregadas por elas através das observações do meio social, natural e cultural que elas vivenciam (PEDROSA e SANTOS, 2009; ROSSETTI-FERREIRA e OLIVEIRA, 2009). Assim Pedrosa e Santos (2009, p. 53) afirmam: “quando a 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 a sua identidade”.

Borba (2005) aponta a formação dos grupos de meninas e de meninos enquanto escolhas das próprias crianças, pela frequência de organização, pelas brincadeiras preferidas. Enquanto os meninos costumam, por um lado, participar de

brincadeiras de ação, de correr, estão em constante movimento, as meninas, por outro, demonstram o interesse pelas brincadeiras associadas aos papéis de mãe e filha, professora, personagens e casinha.

Entretanto, a mesma pesquisadora ainda afirma que também há brincadeiras mistas que ocorrem por interesses mútuos nas formas de brincar, como também há o rompimento dos estereótipos pelas crianças quando abrem a possibilidade para a partilha de brinquedos personalizados socialmente para meninos e meninas. Nesta perspectiva, Brougère (2010) considera que a utilização dos brinquedos pelas crianças conota interpretações diferentes, de acordo com a dimensão simbólica que a criança atribui ao brinquedo e a ação lúdica. As crianças desafiam e rompem os preceitos de gênero, que segundo Corsaro (2009), não são inculcados pelos adultos nas crianças, mas são construídos socialmente pelas crianças em sua relação com os adultos.

Segundo Vianna e Finco (2009), as crianças têm no corpo a manifestação de suas experiências, explicitadas através de suas brincadeiras, ações e interações. Para as autoras, há um controle dos adultos sobre as manifestações das crianças, como os professores e pais que tendem a controlar as crianças que transgridem o comportamento considerado feminino e masculino:

Nosso corpo, nossos gestos e as imagens corporais que sustentamos são frutos de nossa cultura, das marcas e dos valores sociais por ela apreciados. O corpo - seus movimentos, postura, ritmos, expressões e linguagens – é, portanto, uma construção social que se dá nas relações entre as crianças e entre estas e os adultos, de acordo com a sociedade e cada cultura. Ele é produzido, moldado, modificado, adestrado e adornado segundo parâmetros culturais (VIANNA e FINCO, 2009, p. 271-272).

E nesse contexto a brincadeira de faz de conta permite que a criança liberte-se dos comandos dos adultos e expresse simbolicamente com o que ela imagina que seja um rei, uma bruxa, uma noiva, um ladrão, um policial, não perdendo a consciência do que ele/ela realmente é. Similarmente, menciona Brougère (2010), a criança aprende a brincar através da sua relação com outros sujeitos, e essa construção envolve a influência da socialização e de comportamentos socialmente construídos. A composição e reconstrução constante das brincadeiras, a participação do adulto diretamente ou subjetivamente através do controle, as representações apresentadas pelas crianças e os fatores locais e globais permitem tornar o brincar em atividades complexas e simples ao mesmo tempo.

CAPÍTULO IV- ESCOLHAS METODOLÓGICAS DO ESTUDO

Para tratar dos pressupostos metodológicos e do detalhamento da pesquisa, este capítulo está estruturado inicialmente com uma breve descrição do município e da comunidade onde a instituição de Educação Infantil que será investigada está localizada. Em seguida, será discutida a abordagem metodológica escolhida, a etnografia, que possibilita o reconhecimento da vida cotidiana das crianças, de suas ações, hábitos e especificidades no seu contexto social e cultural.

A seguir, será abordada a discussão que vem sendo travada por diversos autores sobre a pesquisa com crianças e sobre crianças, trazendo a relevância desse tema como parte do reconhecimento da participação das crianças como sujeitos ativos na pesquisa.

Dando continuidade, serão discutidas as questões éticas que envolvem esse processo na permanência da pesquisadora no campo, na relação com as crianças e os adultos que trabalham na instituição, a autorização para a realização dos registros junto às crianças e os procedimentos a serem utilizados ao longo da pesquisa.

Por fim, serão apresentados os instrumentos a serem utilizados para registro das informações que a pesquisa propõe alcançar acompanhando as brincadeiras das crianças em suas rotinas no interior do espaço de educação infantil: o uso do vídeo, das entrevistas gravadas em áudio, o diário de campo para registro das observações e conversas informais com as crianças.

4.1 Espaço-tempo na organização da instituição educativa: um encontro com o campo de estudo

A pesquisa foi realizada em um dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) situado na área rural do município de Caruaru. O município fica localizado na região agreste do estado de Pernambuco, com aproximadamente 342.328 habitantes. Possui três distritos na área rural além do distrito sede, e tem como principal atividade econômica o comércio têxtil, a produção de vestuários, constituindo-se um dos grandes centros econômicos do estado.

Na área campesina, as atividades dos moradores são diversificadas, passando pela agricultura, pecuária, artesanato com barro, couro, renda e a produção de

confeções nos pequenos fabricos de vestuários, o que difere a área do campo de Caruaru das tradicionais regiões rurais. O Centro Educativo Municipal, um dos dois CMEIs localizados na área rural, atende 87 crianças na faixa etária de 0 a 5 anos no tempo integral do berçário ao grupo 5 (Infantil V), com 5 professoras, 1 berçarista, 3 auxiliares, uma gestora, uma secretária, duas cozinheiras, um porteiro, três funcionárias nos serviços gerais de lavagem e limpezas. Com relação às professoras, quatro tem o curso de Pedagogia, uma tem o Magistério e a graduação em Serviço Social e a berçarista só tem o Ensino Fundamental II. Quanto ao tipo de vínculo empregatício, apenas duas professoras eram concursadas, os outros funcionários possuem contratos temporários.

O grupo 4 (Infantil IV), no início da pesquisa, era composto de 16 crianças, ao final da pesquisa, uma saiu da instituição e ficaram 15 crianças, já no grupo 5 (Infantil V), haviam 19 crianças, no entanto só participaram 17 crianças. Das 87 crianças matriculadas 80% delas são moradoras do espaço urbano e 20% da comunidade e de sítios vizinhos, segundo os documentos de matrícula e conversas informais com a gestão.

De acordo com os profissionais que dirigem a instituição, ainda há resistências das famílias do campo em colocar suas crianças na creche e pré-escola. Logo que a instituição foi inaugurada, a gestora que dirigia a escola foi em cada casa convidar os pais para matricular as crianças, alguns pais matricularam, no entanto, ao longo dos anos foram retirando-as. Atualmente apenas uma minoria frequenta e está matriculada na creche e pré-escola, o que propiciou a abertura de vagas para as crianças do espaço urbano que estavam fora da creche e pré-escola.

A instituição educativa como creche e pré-escola foi inaugurada em 2008, anteriormente o espaço funcionava como apoio educativo de atendimento de crianças na condição de abandono e de risco de uma instituição de acolhimento que se localizava ao lado. Com a mudança da instituição de acolhimento para outros lugares na cidade, o espaço foi reformado sendo separado com um muro, que dividiu a casa de acolhimento e a instituição educativa que passou a ser creche e pré-escola, e o outro espaço que era a casa de apoio e continua sendo, mas cuida de jovens com dependência química e/ou em condição de risco. A creche e pré-escola oferta, desde então, vagas para as crianças moradoras do território urbano e do campo.

A instituição possui um território pequeno, com cinco salas, quatro com um banheiro em cada. Em uma sala foi montada a brinquedoteca e as outras são salas de aula das crianças. Há também uma cozinha, um refeitório, a sala da gestão, um espaço para a lavanderia e o pátio que dá acesso às salas. Na instituição não há parque em espaço livre, por isso as brincadeiras acontecem na sala, na brinquedoteca, às vezes no pátio ou nos momentos em que as professoras levam as crianças para brincar na comunidade, embaixo de árvores.



Sala da brinquedoteca- Grupo 4 brincando



Grupo 5- brincando na comunidade



Brincando no pátio- grupo 5



Sala do grupo 4

A limitação do espaço físico da instituição dificulta os movimentos mais amplos e as brincadeiras das crianças que exigem espaço. Essa limitação no espaço levou à criação pelos adultos de regras de comportamento, onde as crianças são proibidas de correr, por exemplo. Essas regras são descumpridas, frequentemente, pelas crianças, o que acarreta em repreensões dos adultos, devido à “desordem” causadas por elas ao correrem pela sala, subirem nas mesas, etc.

As brincadeiras livres não têm um horário específico na rotina, geralmente acontecem no grupo 4 (Infantil IV), após o café da manhã, no final das atividades e no dia marcado para ir à brinquedoteca. No grupo 5 (Infantil V) acontece geralmente no horário da tarde, antes do lanche: a professora destina uma hora para brincadeiras livres ou direcionadas, a ida a brinquedoteca ou as brincadeiras ao lado da creche na comunidade acontece pela manhã ou a tarde. A rotina da instituição para o grupo 4 (Infantil IV) e 5 (Infantil V) são organizadas da seguinte forma:

Grupo 4- Infantil IV	Grupo 5- Infantil V
7: 00 horas- entrada/ troca de roupa	7: 00- Entrada
7: 30- café da manhã	7: 30- troca de roupa
8: 00- hora da brincadeira	8: 00- café da manhã
8: 30- hora da roda	830- roda de leitura
9: 00- hora da leitura	9: 00- hora da atividade
9: 30- hora da atividade	10: 40- brinquedoteca
9: 50- brinquedoteca	11: 20- Almoço
10: 30 - hora do banho	12: 00- soneca

11: 20- Almoço	13: 00- roda boa tarde
12: 00- soneca	13: 30- brincadeira
13: 00- roda boa tarde	14: 00- lanche
13: 30- brincadeira	14: 30 - atividade
14: 00- lanche	15: 00 - banho
14: 30 - atividade	16: 00 - jantar
15: 00 - banho	16: 30- balanço do dia
16: 00 - jantar	16: 40- saída das crianças da comunidade
16: 40- saída das crianças da comunidade	17: 00- saída das crianças da área urbana.
17: 00- saída das crianças da área urbana.	

A ida a brinquedoteca acontece de acordo com o cronograma e segundo o planejamento das professoras, assim segue o cronograma: Segunda- feira: Limpeza/ Terça-feira: dia de jogos/ Quarta-feira: livros/ Quinta-feira: filme/ Sexta-feira: parque (brincadeira-livre).

Quando as crianças não vão para a brinquedoteca, elas brincam na sala de aula ou às vezes pátio. Embora haja a tentativa de vivenciar a rotina de acordo com o planejamento, algumas atividades, às vezes, não são possíveis, por isso em alguns dias há mais tempo para as brincadeiras e em outros dias são vivenciadas com menos tempo.

Apesar do pouco tempo para as brincadeiras livres entre as crianças, devido o planejamento da rotina e dos poucos brinquedos em sala de aula para as brincadeiras, as crianças utilizam todo o tempo que lhes são permitidos e ressignificam os brinquedos disponíveis para brincadeiras na sala, como, por exemplo, a utilização de bonecas, carros, animais de plásticos, roupas de bebês para vestir as bonecas, pino de boliche, algumas panelinhas e bolsa para as meninas, além de peças de encaixe, atribuindo diferentes sentidos e formas de acordo com as brincadeiras. Utilizam-se criativamente dos brinquedos de encaixe para fazerem telefones, máquinas fotográficas, castelos, armas, bolos, dentre tantas outras coisas; como, por exemplo: da carteira que vira celular; das revistas com figuras de maquiagens que as meninas fazem de conta que estão se maquiando; da cadeira que vira uma moto ou um ônibus e assim conduzem suas interações e brincadeiras repletas de vivências e de suas reinterpretações das situações do cotidiano.

O arranjo espacial da sala do grupo 4 (Infantil IV) e grupo 5 (Infantil V) consistia em quatro mesas adequadas ao tamanho das crianças, um birô utilizado pela professora, um armário que guardava roupas e matérias didáticos, uma prateleira não adequada para o tamanho das crianças que guardam apenas materiais como cadernos e livros. Os brinquedos ficavam guardados em um cesto em-baixo do birô, em uma mala e em uma bolsa, sendo de fácil acesso para as crianças; no entanto elas só pegavam esses brinquedos de acordo com a ordem do adulto. Diante da organização, do tempo e do espaço pelos adultos, as crianças são limitadas a brincar livremente no pátio e na sala, porém tais atitudes requer ressignificações dos brinquedos, dos materiais e do mobiliário, além das negociações entre as crianças sobre que brincadeiras elegerem para serem desenvolvidas naquele espaço e tempo.

As opções dos adultos pelos tempos de brincadeiras variam. Para a professora do grupo 4 (Infantil IV) estava voltada para a hora que ela estava em seu intervalo e as crianças ficavam na responsabilidade de outra funcionária, e após as atividades do livro didático. Para a professora do turno da tarde, a brincadeira se resumia a sala de aula após a atividade. Já no grupo 5 (Infantil V), a professora do turno da manhã permitia a brincadeira nas sextas-feiras na brinquedoteca ou nos momentos que havia tempo após as atividades e a professora do turno da tarde do grupo 5 valorizava o brincar como parte integrante das construções, enfatizando a brincadeira todos os dias nos diferentes espaços. Assim pudemos identificar diferentes concepções acerca do brincar, onde imperava por um lado a necessidade de realizar as atividades voltadas para o livro didático, tendo em vista o cronograma da secretaria de educação. E por outro lado, a concepção que exprime a importância da brincadeira como um meio das crianças construírem e socializar-se.

No espaço da brinquedoteca há uma ampla quantidade de brinquedos, que são levados apenas algumas vezes para as salas pelas professoras, com o devido cuidado para permanecerem “intactos”, pois é utilizado por todas as crianças da instituição. Com mais frequência os brinquedos mais utilizados são casinha, piscina de bolas, bonecas, gira-gira, escorrego, carrinhos de madeira, livros, roupas para as crianças se fantasiarem, fantoches, jogos, dentre outros (expostos na foto anterior).

O pátio é um espaço bem pouco utilizado, devido à preocupação em as crianças não caírem e principalmente com o barulho para outras salas, sendo utilizado em alguns momentos com atividades mais calmas. Na área externa em frente ou ao lado da instituição as brincadeiras acontecem livremente; as crianças correm, jogam bola,

fazem bolos de terra com água, brincam com panelinhas, pegam folham, e o contato com a natureza é constante. Esse tempo de exploração do espaço externo permite que as crianças desenvolvam um contato com a natureza, tornando a pré-escola no campo um espaço diverso e particular, conseqüentemente, constitui numa rica experiência vivenciada pelas crianças.

Diante dos espaços-tempos apresentados compreendemos que estudar as culturas infantis construídas pelas crianças no espaço da educação infantil no campo refletindo criticamente, nos conecta com o contexto real que a instituição se insere dentro deste macrosistema. Acompanhar a constituição das brincadeiras nas culturas infantis nos possibilitou perceber situações que envolvem desde as rotinas construídas entre as crianças ao trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores no limite do tempo-espaço da instituição.

Assim, a cultura infantil está permeada pela cultura macro—vivenciada através dos hábitos, do diálogo, das ações, das condições espaciais e materiais como expõe Brougère (2010, p.27) “a cultura lúdica não está isolada da cultura geral. Essa influência é multiforme e começa com o ambiente, as condições materiais. As proibições dos pais, dos mestres, o espaço colocado à disposição da escola, na cidade, em casa, vão pesar sobre a experiência lúdica”. As culturas lúdicas construídas entre as crianças expressam os reflexos das ações dos adultos e a influência da sociedade perante as crianças.

Neste sentido, a socialização acontece entre as crianças e com os adultos nos diferentes espaços através das construções sociais e experiências que eles compartilham — seja na sala de aula, no pátio, na brinquedoteca ou na área externa a instituição, através do brincar e do diálogo, bem como pela mediação dos adultos as crianças vão construindo suas redes de interações. Embora as brincadeiras, por vezes, sejam limitadas, as crianças ressignificam o espaço, criam situações de brincadeiras e diálogos, se utilizando dos brinquedos e objetos que estão ao seu alcance para enriquecer as brincadeiras dando aos objetos que estão ao seu alcance para enriquecê-las, construindo diferentes sentidos, como veremos ao longo deste capítulo.

Portanto tentaremos, após explicitar um pouco da realidade da instituição, descrever os registros e observações buscando uma análise interpretativa das brincadeiras entre as crianças retratando as temáticas mais presentes nas rotinas infantis e dialogando com a base teórica que dá sustentabilidade ao nosso pensamento.

Apresentamos um panorama das brincadeiras compartilhadas, as maneiras como são organizadas, as dificuldades de continuidade devido às interrupções externas, seja dos adultos ou de outras crianças, as relações que são estabelecidas entre as crianças de acordo os seus grupos de pares, que são constituídos nas salas de grupo 4 e do grupo 5.

Dentre as rotinas que se apresentam com mais frequência selecionamos de acordo com os objetivos e as questões apresentadas anteriormente, aquelas que revelam a organização do brincar nas culturas infantis no cotidiano da instituição no campo, como as crianças evidenciam em suas interações as relações de poder, os conflitos, as relações de gênero, as amizades e o controle, os papéis adotados pelas crianças nas brincadeiras de faz de conta e os valores que parecem emergir nesses papéis. Tais relações sociais são estabelecidas pelas brincadeiras que estão relacionadas à casinha, ao cuidado com os filhos, a corrida com carros, a perseguição, a brincadeiras com o uso de diversos objetos que se configuram em brinquedos nas mãos das crianças, bem como com o uso de brinquedos que colaboram com a configuração das rotinas e desencadeiam diversas situações lúdicas.

As brincadeiras acontecem de acordo com as limitações do espaço-tempo e das rotinas estabelecidas pela instituição. As crianças constroem os episódios que são diversos e envolvem várias situações que configuram uma variedade de rotinas. Para tanto, compreende-se que tratar sobre as culturas infantis na educação infantil no campo, como afirma Redin (2009, p. 118) requer “um olhar de revelação que precisa estar aberto à novidade, para os acontecimentos inusitados, que só se torna possível sem as amarras determinadas por saberes e verdades previsíveis”. Buscando conhecer o compartilhamento entre as crianças de acordo com a realidade a qual estão inseridas, com a expectativa de conhecermos as especificidades que revelam as crianças na dimensão da interação e do diálogo.

4.2 A etnografia como perspectiva de pesquisa: Implicações metodológicas

O presente estudo desenha-se a partir da perspectiva etnográfica que, segundo Mattos (2011), busca aproximar-se das ações das crianças, de suas interações sociais e culturais no interior da instituição educativa de maneira mais natural possível,

a fim de acompanhar o compartilhamento de valores, de significados e das rotinas infantis parte da construção social, cultural e identitária das crianças.

Para Mattos (2011), a etnografia preocupa-se em revelar as relações sociais, culturais e sociais entre as pessoas, introduzindo os sujeitos como participantes ativos na dinâmica social, refletindo sobre os significados de suas ações sobre o contexto sociocultural, como também sobre a reflexividade das ações do pesquisador e do pesquisado. Assim Mattos expõe:

Em etnografia, holisticamente, observa-se os modos como esses grupos sociais ou pessoas conduzem suas vidas com o objetivo de revelar o significado cotidiano, nos quais as pessoas agem. O objetivo é documentar, monitorar, encontrar o significado da ação (MATTOS 2011, p. 51).

O estudo etnográfico aqui permitiu acompanhar, compreender e inserir-se no contexto de vida da criança no espaço da educação infantil. Permite enxergar a criança a partir do seu mundo, de sua realidade no *locus* sociocultural e educativo da educação infantil em que estão inserida.

Essa perspectiva metodológica implica na adoção do papel do pesquisador como *observador periférico*, como afirma Corsaro (2002, 2003, 2011).— Esse autor buscou afastar-se do olhar de controle, de poder e do adultocentrismo em relação às crianças, na tentativa de possibilitar uma relação, em que elas não se sintam invadidas, mas que tenham a participação da pesquisadora como uma pessoa amiga, um “adulto atípico” como denomina Corsaro (2002, 2003, 2011).

Dessa forma, a pesquisa tem um cunho qualitativo ao se debruçar através da observação participante no acompanhamento do brincar das crianças nos espaços e tempos da instituição de educação infantil. A descrição do que será visto no campo com a curiosidade de acompanhar a natureza das relações sociais e culturais entre as crianças, envolve por parte da pesquisadora a análise das situações sem sua interferência, embora seja necessário seu envolvimento de acordo com o requerimento das crianças, mantendo o cuidado ético e científico que a pesquisa acadêmica exige (GASKELL & ALLUM, 2008).

Trabalhar a abordagem qualitativa, embora não seja simples, como explicita Pedrosa e Carvalho (2005), exige um esforço rigoroso para o cumprimento do caráter científico do trabalho e no compartilhamento dos procedimentos metodológicos e dos

resultados, para submetê-los a reflexões e contribuição do avanço da investigação na área. Segundo Pedrosa e Carvalho a investigação qualitativa:

[...] exige um esforço muito maior de explicitação de critérios para que o rigor científico seja preservado e para que se torne possível o compartilhamento produtivo de seus procedimentos e de seus resultados (PEDROSA e CARVALHO, 2005, p. 431)

Portanto, a pesquisa qualitativa nos possibilita a familiarização com os dados, em perceber as situações que circunscrevem as interações entre as crianças, e assim estar com o olhar atento para os recortes que são necessários no processo de análise e na configuração da escrita dissertativa. Nesse sentido, cremos, que em todo o contexto de construção o observador está ligado ao observado.

4.3 Pesquisas com crianças e sobre crianças

O ser pesquisadora junto às crianças possibilita uma entrada em seus mundos colocando-se enquanto outro, permitindo-se ser percebida enquanto amiga que ocupa um lugar na pesquisa com o intuito de enxergar as relações sociais a partir das crianças, dos grupos culturais que elas constroem, numa relação de alteridade que compartilha a construção do conhecimento e reconhece a criança como protagonista, ativa que dá sentido as suas vivências.

Para tanto, a escolha metodológica deve favorecer a definição do lugar da pesquisadora e das crianças, como participantes da pesquisa, ao longo do processo de construção e de permanência no campo. Os estudos que têm a criança como objeto iniciam por volta do século XIX, nas áreas da Psicologia e da Medicina, em estudos do comportamento, da higienização da criança, e, posteriormente, nas áreas da sociologia e da educação, em estudos que se voltam para a escolarização e socialização da criança (ROCHA, 2008).

Com o surgimento dos novos estudos sociais da infância, nos anos finais do século XX, vai sendo consolidado um avanço no reconhecimento da infância e da criança no campo de estudos que por longo tempo estiveram no território das ausências. Os estudos *sobre* crianças carregam o intuito de discutir sobre seu contexto social, cultural, educativo sem relevar sua voz no interior da pesquisa, quando se focaliza a criança a partir da perspectiva do adulto (ROCHA, 2008).

No âmbito da compreensão da criança como ator social e como participante que emerge, segundo Soares (2006), de acordo com o novo paradigma da infância na modernidade, começa-se a pensar na infância a partir da ideia que se tem sobre a criança, com os estudos pautando-se nas culturas infantis e na participação das crianças como atores sociais, embora ainda se restrinja a poucos grupos de crianças, como explana a autora:

[...] pensar nas crianças, pensar na infância, é pensar também num grupo social, com um conjunto de direitos reconhecidos no campo dos princípios, apesar da sua escassa aplicabilidade nos quotidianos a sua participação é essencial, uma vez que a participação infantil é uma ferramenta indiscutível para fugir ou lutar contra ciclos de exclusão (SOARES 2006, p. 27).

Com outra postura, o estudo *com* a criança parte da perspectiva de se considerar as crianças na condição de atores sociais e defender a pluralidade das infâncias vivenciadas nos diferentes contextos sociais (ROCHA, 2008). Buscando ir mais além da relação superficial de apenas conhecer as situações que dizem respeito às crianças, pois como expõe Macedo (2012).

Ouvir as experiências [de infância], falar sobre elas e interpretá-las com a ajuda daqueles que dela hoje participam - as crianças - é uma forma de ressignificar as hierarquias institucionalizadas dos papéis sociais estabelecidos culturalmente (MACEDO et al, p.101, 2012).

A pesquisa *com* crianças se revela segundo Rocha (2008), na escuta das crianças expressa não apenas na linguagem, mais também no acompanhamento das expressões, gestos, sentimentos que estão presentes.

Para analisar de forma mais abrangente as bases teóricas e as implicações metodológicas de uma pesquisa comprometida com a *escuta* das crianças, será preciso considerar não só a dimensão etária, mas também a geracional, articulada às dimensões de gênero e classe social e à raça e etnia. (ROCHA 2008, p. 44) (Grifo da autora).

De acordo com Campos (2008, p. 38-39), para definir o papel da criança na pesquisa, a pesquisadora precisa levar em conta fatores que envolvem *a idade* das crianças; o *gênero*, em que muitas culturas, as meninas não têm a mesma participação e o mesmo poder que os meninos; o *tempo*, que a criança requer para se expressar, e a *escuta dos adultos próximos a elas*. Pois, segundo a autora, é preciso levar em consideração a escuta dos adultos para que não se sintam excluídos, para ajudar a

entender o contexto social da criança com o cuidado para que ele não intervenha entre a pesquisadora e a criança.

É válido evidenciar que poucos são os estudos que se voltam para ouvir o discurso das crianças moradoras do território rural (TEIXEIRA, 2009; SILVA et al, 2012) acerca do que elas têm a dizer sobre suas culturas, seus modos de vida, suas brincadeiras, suas relações sociais com os adultos e com as crianças, sobre suas diferentes realidades, tendo em vista a diversificação de culturas e dos povos moradores do território campestre.

4.4 Ética na pesquisa com crianças

A ética na pesquisa tem sido discutida pelas entidades acadêmicas e científicas para a reflexão e proposta de ação no cuidado com o desenvolvimento das pesquisas com crianças. Para Kramer (2002) quando se trata de questões éticas na pesquisa com crianças são discutidos fatores como o uso dos nomes verdadeiros ou fictícios, uso de imagens das crianças em fotografias e vídeos, autorização dos adultos, impactos e relevância do trabalho, retorno dos resultados aos participantes. Esses fatores apontados por Kramer (2002) nos fazem refletir na importância de se discutir as ações da pesquisadora junto às crianças e a participação delas ao longo do processo de investigação.

De acordo com Campos (2008, p. 39), é preciso deixar claro o objetivo da pesquisa, pedindo a permissão para a sua realização aos adultos responsáveis e a instituição onde será realizada, bem como apresentar as crianças participantes esclarecendo junto a elas o que a pesquisadora pretende fazer ao longo de sua permanência na instituição e os seus lugares na pesquisa que favorece para a relação de confiança entre a pesquisadora e as crianças.

Seguindo essa mesma linha de pensamento, Soares, Sarmiento e Tomás (2004) também defendem a relevância de assumir as crianças como parceiras na pesquisa, reconhecer suas alteridades, compreender suas culturas infantis. Nessa mesma direção, esse estudo pretende valorizar suas vozes, colocando-as no lugar de cidadãos, como assim merecem ser vistas, numa dinâmica metodológica que implica numa relação de diálogo com as crianças. Neste sentido, discute-se como possibilitar a participação da criança como colaboradora da investigação e parceira da pesquisadora,

construindo a essência de uma pesquisa com preceitos éticos. Com esse mesmo propósito Soares (2006) exprime:

Considerar as crianças como atores ou parceiros de investigação e a infância como objeto de investigação por seu próprio direito, encarar e respeitar as crianças como pessoas e abandonar as concepções conservadoras e ancestrais de exercício do poder e tutela do adulto sobre a criança, para que lhe seja restituída a voz e a visibilidade enquanto atores sociais, são atitudes essenciais na construção de uma ética de investigação com crianças, que é final mais um processo de construção da cidadania da infância (SOARES 2006, p. 32).

Possibilitar às crianças participarem de uma pesquisa, responsabiliza o pesquisador a lhes oferecer, enquanto atores sociais participante da pesquisa, o reconhecimento do lugar que elas ocupam, visibilizando suas vozes com o cuidado de compreender o conceito que carregam sobre a temática investigada.

Para Kramer (2002), ao levar em consideração a criança como um sujeito social, é preciso estar atenta para a heterogeneidade que envolve sua relação com os adultos – ou seja, a perspectiva ética na pesquisa com a criança pressupõe o reconhecimento da mesma em sua dimensão social, cultural e humana:

Tratar das populações infantis em abstrato, sem levar em conta condições de vida, é dissimular a significação social da infância. Ao fazer essa dissimulação, despreza-se a desigualdade social real existente entre as populações, inclusive as infantis (KRAMER 2002, p. 43).

Diante dos cuidados éticos que a presente pesquisa se propõe a ter ao longo de todo o seu desenvolvimento, no pedido de permissão desde a secretaria de educação, a gestão da instituição, aos pais e responsáveis e as crianças na realização da pesquisa, no registro de videogravações e fotos, bem como no uso desses registros apenas na divulgação da pesquisa, em eventos de caráter acadêmicos, de formações docentes, seminários e apresentações, todos com a finalidade educativa. Questionamos o uso dos nomes reais das crianças, considerando a natureza da pesquisa, optamos por utilizar os próprios nomes das crianças nas situações de brincadeiras relatadas e em algumas imagens em situações de brincadeira, pois não colocam em risco as crianças, tendo em vista a finalidade de apenas contribuir para a compreensão das brincadeiras e das relações sociais construídas entre elas, de acordo com a autorização dada pelos pais e responsáveis. Dessa forma, acreditamos estar coerente com o referencial teórico adotado.

Estes apontamentos alertam para o cuidado em atender às devidas questões éticas que pressupõem refletir minuciosamente sobre como será a entrada no campo, a permanência, a resposta e a devolutiva⁶ dada à instituição e às crianças participantes ao final do trabalho. Também há o compromisso desse estudo em contribuir com o processo de formação dos docentes que estão sendo ou são formados, possibilitando a construção de olhares cuidadosos para as relações sociais e construções culturais das crianças.

4.5 O processo de construção da interação criança e pesquisadora no âmbito da pesquisa

Uma forma de alcançar a proximidade junto à criança é não apresentar um papel de adulto que detém a autoridade, mas se apresentando como uma adulta diferente da professora se distanciando do poder a ela associado. Como expressa Corsaro (2011) descrevendo em seu papel de adulto atípico que se coloca em mesmo plano que elas nos momentos de brincadeiras, sendo flexível na escuta, na atenção dada às crianças e na posição de pessoa disposta a corresponder suas solicitações.

Durante todo o processo pensamos que foi possível alcançar ser esse adulto não autoritário, embora as crianças chamasse a pesquisadora de “tia”, como assim chamam os adultos de toda instituição, pode-se perceber que elas compreendiam o seu papel não como professora, mas como um adulto que estava procurando conhecê-las e estava disposta a ouvi-las, a conversar com elas e participar de suas brincadeiras; “Ela é minha amiga” (Júlia) “é minha também” (Everton).

Inicialmente foi realizada uma conversa com a coordenação da Educação Infantil da Secretaria de Educação do município sobre a pesquisa no processo de formalização e ética. Logo a pesquisadora foi encaminhada para a gestora da instituição, e assim também foi feito com as quatro professoras dos grupos 4 e 5 que se revezam nos turnos da manhã e da tarde. Em seguida, conversou-se com as crianças e posteriormente com o auxílio da gestora, fizemos uma reunião com os pais para apresentá-los à pesquisa e pedir suas autorizações para o uso da filmagem.

⁶ A devolutiva da pesquisa à instituição foi realizada após o término da investigação através de uma palestra com as professoras e a equipe da direção sobre a importância do brincar nos espaços de educação infantil e sobre temáticas solicitadas pela gestora.

A acolhida tanto dos responsáveis pela instituição, quanto dos pais, foram imediatas, visto que eles se mostraram disponíveis para o que fosse necessário, disponibilizando o espaço para que a pesquisa pudesse acontecer.

Os pais foram muito atenciosos, relembrando de seus momentos de infância na conversa e falando das experiências que eles acompanham dos seus filhos em casa. Logo foi uma reunião bastante enriquecedora e que promoveu um convite da professora do grupo 5, também presente, a realizar uma tarde de brincadeiras entre pais e filhos na instituição. Ao final da reunião, os pais assinaram a carta de permissão⁷ para que a pesquisa fosse realizada.

Esse contato permitiu abrir o caminho de acesso aos grupos de crianças, acompanhar o grupo 4 pela manhã e o grupo 5 à tarde, por se tratar de turmas em salas separadas. As professoras apresentaram a pesquisadora às crianças: “Tia Elaine está fazendo uma pesquisa sobre o brincar com vocês”. Logo as crianças foram conhecendo a pesquisadora e foram compreendendo aos poucos o que ela estava fazendo ali, foram bastante solícitas: perguntavam o que ela fazia, se iria para a creche todos os dias (assim eles chamam a instituição) no ônibus com eles, e logo a convidaram para brincar. Ao mesmo tempo a pesquisadora mostrava estar disposta a brincar com as crianças, a sentar no chão, correr, abraçar, sorrir, cantar e, ao mesmo tempo, demarcava o seu lugar de adulto, pois constantemente as crianças confundiam a posição da pesquisadora com a da professora, lhe solicitando para resolver algum conflito ou alguma questão. No entanto, ela explicava que não podia, pois não era a professora e lhe pedia para falar com a professora ou outro adulto presente.

O processo de videografações foi iniciado após três semanas da pesquisadora na instituição, pois se procurou primeiramente conhecer a rotinas das duas turmas. No grupo 4, pela manhã, foi acompanhado todo o tempo em sala de aula, os momentos de brincadeiras estabelecidos pela professora após o café da manhã, as atividades de livros e cadernos, as atividades no pátio e na brinquedoteca. No grupo 5, no período da tarde, os registros foram feitos durante as brincadeiras que ocorriam com mais frequência antes do lanche, depois do momento do boa tarde, na sala de aula, na brinquedoteca, onde as crianças iam com bastante frequência e no exterior da instituição que a professora levava para brincar em baixo das árvores, com panelinhas e pás.

⁷ O modelo da autorização se encontra nos Apêndices.

Contudo, ao longo da pesquisa houve dificuldades, por não haver parque na instituição e não haver um momento de recreio na rotina estabelecida, sendo assim, a prática do brincar tornava-se bastante limitada. Embora as professoras procurassem estabelecer um tempo para as brincadeiras, que se constituíram em um período curto diante de um longo dia de rotinas. Dentro deste horário, que consistem em aproximadamente uns 20 minutos, as crianças aproveitam de todas as formas, procurando criar estratégias de driblar o comando dos adultos e brincar também em outros momentos.

4.6 Os instrumentos de registros e procedimentos de análise

A forma de registros utilizados incluiu filmagens, o que contribuiu para o acompanhamento das brincadeiras entre as crianças e das rotinas infantis através dos recortes detalhados constituindo os enquadres, cenas, unidades de análise ou episódios como assim são chamados (CORSARO, 2011; MEIRA, 1994; BORBA, 2005, PEDROSA e CARVALHO, 2005).

No entanto, dentre tantos conceitos, escolhemos o ‘episódio’ que, segundo Pedrosa e Carvalho (2005, p. 432), constituem-se “uma sequência interativa clara e conspícua, ou trechos do registro em que se pode circunscrever um grupo de crianças a partir do arranjo que formam e/ou da atividade que realizam em conjunto”. Nesse sentido, trazemos os registros categorizados segundo os objetivos e a problemática que conduz o presente estudo.

Foi estabelecida, inicialmente, que seria realizado de uma filmagem piloto, durante duas semanas para possibilitar uma compreensão das rotinas, dos espaços estabelecidos nas brincadeiras entre as crianças, as brincadeiras que mais frequentes, os papéis sociais de liderança entre elas, etc. Após esse período, foram realizadas as filmagens que foram analisadas, não descartando as anteriores, mas as utilizando sempre que necessário.

Durante a permanência da pesquisadora, por volta de 3 meses na instituição, de agosto a novembro de 2015, duas a três vezes por semana, foram filmadas sessões de até 15 minutos, no total de 20 sessões com o grupo 4 e 5, nos turnos da manhã e da tarde, em dias intercalados. Nas gravações houve algumas interrupções devido à

localização da câmera, a interferência das crianças que queriam segurar a câmera e ver o que estava sendo gravado e a intervenção dos adultos, professora ou funcionários, que terminavam a rotina de brincadeiras.

O uso da videografia como registro das brincadeiras entre as crianças nos ajuda a compreender as rotinas estabelecidas pelas crianças dentro do limite e condições os quais elas estão inseridas, pois, segundo Brown (2006):

O uso de gravação em vídeo não só permite a repetida observação de um episódio no pátio de recreio, ajudando assim a desvendar as correntes complexas de comportamentos, como também possibilita a discussão das atividades com os participantes (BROWN 2006, p. 65).

Combinada a videografações, o caderno de campo também contribuiu para o registro das situações que a pesquisadora não tinha como capturar na filmagem e precisava ser delineadas, como a percepção sobre os sentimentos apresentados pelas crianças, as reações, as expressões, conversas no decorrer das rotinas acompanhadas, situações de brincadeiras não filmadas, etc.

E, assim foi utilizada, para análise dos vídeos construídos com as crianças a análise interpretativa a partir do encaminhamento da microgenética. A escolha desse procedimento foi inspirada em Meira (1994), Villanchan-Lyra (2008) e Pedrosa e Carvalho (2005) e foi pensada por estar estritamente ligada com a videografia, combinada aos outros instrumentos apresentados.

De acordo com Meira (1994), a microgenética busca identificar os significados estabelecidos nas ações em relação às atividades e os diálogos entre as crianças. Esta abordagem, conceituada por ele como “análise microgenética interpretativa”, procura realizar uma análise minuciosa “dos aspectos interacionais das atividades, do diálogo entre os participantes ou a produção colaborativa de representações durante a resolução de problemáticas” (MEIRA, 1994, p. 60).

Assim, partimos inicialmente da visualização dos vídeos, o material gravado foi dividido em episódios transcritos em um “índice de eventos” (MEIRA, 1994), em que identificamos o local onde as brincadeiras aconteciam, quem participou, o tempo de filmagem, em quantos vídeos a rotina foi repartida devido as interferências externas, se repetiu em outros eventos, assim foi feita a organização dos vídeos de acordo com as temáticas apresentadas pelas crianças na rotina.

Depois de realizadas leituras exaustivas das informações dos vídeos com transcrições detalhadas e dos registros do caderno de campo, a análise interpretativa seguiu o passo a passo proposto por Meira (1994, p. 62):

- Assistir os vídeos por completos, sem interrupção, e repetir quantas vezes for necessário, associando aos objetivos e problema da pesquisa;
- Produzir um “índice de eventos” (MEIRA 1994, p. 62) que permitirá o acesso mais rápido aos vídeos e a identificação dos eventos, no qual se inicia a análise interpretativa mais rigorosa;
- Transcrever todos os eventos selecionados com maior detalhe possível, que servirá de apoio para a análise dos mesmos;
- Posteriormente, identificar nas anotações do diário de campo para discutir e analisar articulando com a análise interpretativa dos vídeos a fim de gerar interpretações plausíveis acerca das brincadeiras entre as crianças em suas culturas infantis.

Para tanto, foram levantadas questões que serão essenciais para o procedimento de investigação e que ajudará na construção das categorias de análise, de acordo com os ajustes ao longo da investigação: a) Quais as brincadeiras vivenciadas pelas crianças do campo no interior da educação infantil? b) Como as crianças organizam o brincar nas culturas infantis? c) Como o cotidiano da vida no campo é enfatizado pelas crianças no brincar? d) Como as crianças evidenciam em suas interações nas culturas infantis as relações de poder? Os conflitos? As relações de gênero? As amizades? E o controle? e) Quais os papéis adotados pelas crianças nas brincadeiras de faz de conta? E quais os valores que emergem nesses papéis?

Neste sentido, os registros delimitados e a análise interpretativa destes requerem uma sistematização cuidadosa com as referências teóricas estudadas, para assim construir novos conhecimentos, novos significados e formas de pensar as diferentes realidades, como orientam Bussab e Santos (2009, p.113), “um ir e vir constante; um exercício de superação que consiga ir adiante sem perder as conquistas anteriores; requer um esforço envolvido e cooperativo de todo um grupo.” Para concluir, nos respaldamos nas contribuições da gramática *das culturas infantis* de acordo com Sarmiento (2002. 2004), que apresenta elementos como a morfologia, a sintaxe e a semântica, como metáforas designadas para identificar a estrutura simbólica das culturas infantis, não reduzindo-as a elementos linguísticos, mas apontando

elementos como artefatos, normas e valores compartilhados nas diferentes culturas. Contudo, temos o intuito de refletir sobre, o que nos possibilitou desenvolver um olhar específico para a configuração da cultura infantil construída entre as crianças na realidade da pré-escola no campo.

CAPÍTULO V- A CONFIGURAÇÃO DAS CULTURAS INFANTIS SEGUNDO O TEMPO-ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO

No presente capítulo, trazemos as análises dos registros das brincadeiras entre as crianças. Organizamos os dados em tópicos que discutem o compartilhamento, conflitos, relações de poder, brincadeiras de papéis, gênero, mídia, brincadeiras de casinha, papéis familiares e as brincadeiras no campo. No entanto, é válido ressaltar que, embora separamos os registros em tópicos, as rotinas vivenciadas entre as crianças, por vezes, articulam todos ou a maior parte deles.

Discutimos os registros com base nas discussões teóricas abordadas ao longo deste trabalho. Por fim, apontamos as notas conclusivas onde trazemos considerações refletidas à luz da gramática das culturas infantis, buscando possibilitar novos questionamentos e problematizações que contribua com os estudos acerca da criança e da prática na educação infantil.

5.1 Conhecendo as crianças em suas rotinas de brincadeiras: A organização, o compartilhamento do brincar e a formação dos grupos

Os grupos de meninas e meninos, geralmente se separam nas brincadeiras. No entanto, essa regra não permanece para todos os momentos pois, em determinadas brincadeiras meninos e meninas interagem e dividem a rotina segundo suas possibilidades e interesses.

Nas brincadeiras em sala no grupo 4, o espaço mais procurado entre as meninas é o birô da professora. Possivelmente, elas utilizam esse lugar por ser mais reservado, apesar de ser limitado, para montar a casinha. Notamos que elas procuram ter um pouco de privacidade e protegem sua brincadeira para que outras crianças não destruam ou não atrapalhem.

Embora os meninos também utilizem o espaço do birô ao interagir com as meninas, ocupam com maior frequência o espaço das mesas, correndo, sentados, brincando com carros ou de determinadas brincadeiras por eles criadas.

Essa diferença de preferências parece indicar também um padrão que diferencia gêneros: as meninas buscando um espaço de maior intimidade para suas brincadeiras, enquanto os meninos se expressam mais expansivamente e com menor privacidade.

Já o grupo 5, as brincadeiras acontecem no espaço da sala, com mais frequência na área externa ao lado da instituição e na brinquedoteca.



Grupo 4 (Infantil IV) - brincando atrás do birô



Grupo 5 (Infantil V)- brincando em sala

O compartilhamento e a divisão dos brinquedos foram observados em situações de conflitos, negociação e amizades entre as próprias crianças mas, às vezes, é necessário a intervenção da educadora ou do adulto presente, como auxiliares ou funcionárias dos serviços gerais.

Em uma rotina de compartilhamento, entre três crianças do grupo 4 ocorre a divisão de brinquedos que são negociados através do diálogo. Inicialmente, apenas há a divisão dos carros, depois, se transforma em troca de carro por valores em dinheiro e, numa outra transformação, é introduzido um cavalo que, por ser unitário e, portanto,

não dando para ser dividido, acaba sendo um fator de discórdia entre quem vai ficar com o cavalo. A brincadeira acaba por um fator externo⁸.

Grupo 4

Local: Sala de aula

Data: 06.10.2015

Everton, Rian e Mateus juntam todos os animais e bonecos em cima de três carros e um avião.

Eles separam entre si. Everton diz:

- *Um meu, um teu, um de Mateus.*

Rian responde:

- *Esse carro (vermelho) é meu.*

Mateus:

- *Esse (aponta para o carro verde) é meu.*

Rian pergunta:

- *Qual?*

Mateus aponta:

- *Esse.*

Rian concorda balançando a cabeça. Rian quer pegar o carro, Everton diz:

- *Não, vai ser 20,00 reais.*

Rian faz o movimento retirando o dinheiro do bolso.

Mateus pega o cavalo e Everton reclama:

- *Não, Mateus, oche! Mateus não vai brincar mais não, ele não quer me dar o cavalo.*

Everton dirige a brincadeira dividindo os brinquedos. A rotina termina devido o início das atividades com o livro didático.

⁸ O diálogo das crianças está em itálico.

As expressões de gestos, movimentos ou sons identificados pela pesquisadora serão retratadas entre parênteses.



Podemos perceber que no compartilhar as crianças confrontam suas ideias, aprendem a respeitar e aceitar a opinião do outro, acrescentam situações ao diálogo como podemos ver a questão do dinheiro, quando o menino precisa pagar para ter seus carros na divisão. Além disso, há a negociação só brinca se devolver o brinquedo, o líder é quem divide os brinquedos entre eles e coloca as regras de compra, sendo assim, os meninos dialogam dividindo e modificando às regras e a própria brincadeira.

Neste sentido, concordamos com Pedrosa e Santos (2009) quando ressaltam que no compartilhar as crianças confrontam suas ideias, aprendem a respeitar e aceitar o

pensamento do outro, como colocam suas opiniões acrescentando, modificando e constituindo novos sentidos a rotina.

A linguagem direciona a brincadeira conduzindo o compartilhar entre eles, exprime as histórias criadas e as transformações essenciais nas construções sociais entre as crianças. Reflete as experiências, conhecimentos e as informações partilhadas e aprendidas. Além disso, no compartilhamento, as crianças embelezam as rotinas nas inovações criativas que tornam o brincar uma ação que permite a criança ser o que ela quiser naquele momento. Embora nos espaços institucionalizados seja controlado pelas ações dos adultos que permitem ou não o tempo do brincar, assim apontamos aqui não a ausência do adulto, mas a importância do seu olhar sensível para compreender as relações sociais que as crianças constroem nas brincadeiras, como profissionais mediadores dos conflitos e que apoiem suas construções instigando as brincadeiras no conjunto de atividades cotidianas.

Dando continuidade às observações realizadas, em outra rotina compartilhada entre as meninas, podemos perceber a relação de cuidado entre elas, o compartilhar de atividades que se repetem em várias rotinas, sendo bem presente entre as meninas através do uso de revistas que se tornam um estojo de maquiagens no momento de fazer de conta que estão se maquiando.

Grupo 4

Data: 30.09. 2015

Local: Sala de aula

Com a revista de produtos de maquiagem entregue pela professora, Júlia passa o dedo nas maquiagens expostas em fotos na revista e passa no rosto de Bia como se a estivesse maquiando.

Júlia passa batom, sombra e perfume. Mostra a Bia todo o movimento que se faz ao passar o batom, esfregando os lábios e olhando para ver se Bia está fazendo certo.

Passa a sombra nos olhos de Bia e blush em suas bochechas. A maquiagem termina quando elas passam todas as páginas da revista.



É notório que na formação dos grupos entre as crianças e as brincadeiras acontecem de acordo com os seus interesses. Nessa rotina de faz de conta a estrutura da brincadeira consiste segundo o que as meninas acompanham dos adultos quando se maquiavam ou permitem a elas se maquiarem. As meninas repetem todo o movimento aprendido em suas interações possivelmente com as mães e com as outras colegas. Desse modo a revista, o objeto, é o mediador na brincadeira como um artefato que traz para elas cenas cotidianas na relação com o consumo a partir do desejo de comprar e ter os produtos nela expostos. Outro fator, é que nesse tipo de brincadeira os meninos não costumam participar por ser uma brincadeira caracterizada como “feminina”.

Além disso, ao longo da pesquisa, foi observado que os grupos de brincadeiras tinham uma consistência, em que, na maioria das vezes, os meninos brincavam entre si, simultaneamente, a brincadeira das meninas, embora em determinados episódios as crianças compartilhassem conjuntamente. Em poucas vezes

foram vistas crianças brincando sozinhas e quando isso aconteciam pudemos identificar que era escolha dela própria, que logo se direcionava para os grupos de colegas.

Contudo, no compartilhar brinquedos e brincadeiras elas aprendem a organizar como brincar, de que brincar, com que objeto brincar e com quem brincar. As crianças se apropriam de normas sociais e lidam com o imaginário simbólico que contribui para a estruturação dos papéis que perpassam praticamente todas as rotinas lúdicas. Trazemos, portanto, a partir das análises que seguem os episódios de interação que estão pautados por conflitos, lideranças e amizades entre as crianças nas intrínsecas relações sociais.

5.1.1 Os conflitos, a liderança e as amizades.

Os conflitos estão constantemente presentes entre as crianças, seja entre meninas, entre os meninos ou meninas com meninos. Eles gritam de forma imperativa, batem, beliscam, empurram, na tentativa de resolver determinadas situações, protegendo e impondo-se no seu espaço em situações de brincadeiras e interações.

A relação de amizade é feita e desfeita nas interações, no convite para brincar, na proibição de participação da brincadeira, no conflito, e ao agir com agressão quebram as relações de amizade por alguns minutos, quando afirmam verbalmente: *eu não sou mais sua amiga!* Ou *sai da brincadeira!* No entanto, logo é refeita quando as crianças que entraram em conflitos voltam a brincar. Elas trocam afetos e cuidados ao mesmo tempo em que se conflitam. Como vemos na seguinte situação:

Grupo 4

Local: Sala de aula

Data: 09. 09. 2015

Todos brincam em grupos separados, constituindo brincadeiras diferentes.

Hêlo está no birô com Izaque, segura uma sacolinha de tecido.

Mateus sai da mesa que brinca de carros com Everton e puxa a sacolinha de Hêlo que grita:

- *Não, me dar.*

Hêlo vai buscar.

Mateus entrega para Everton, que tenta afastar de Hêlo para não entregar.

Ela chora e Izaque tenta pegar, mas Everton bate nele.

Helô belisca Everton que grita:

- Aiii!

Ela insiste e ele resiste, ela insiste e ele diz:

- Toma, vai.

Helô toma dele sua sacolinha.





Notamos que a menina, para adquirir novamente sua sacola, utiliza-se de comportamentos que, embora pareçam ser agressivos, apresentam sua tentativa de obter o que naquele momento da brincadeira é “seu”, por estar em seu domínio. O grito e a insistência em tomar demonstram um conflito na tentativa de obter o que lhe pertence, quando ela expressa com firmezas que é dela e precisa ser devolvido. Na mesma situação, identificamos outro menino que tenta ajudá-la também procurando tomar a sacola, mas é impedido pelo colega que acaba batendo nele para evitar que ele tome a sacola, agora, em seu domínio.

Ao mesmo tempo em que as crianças demonstram ações de conflitos entre si, há também a construção do cuidado e da afetividade, seja no desejo de boas vindas à chegada de um colega, seja no cuidado quando com o outro que se machuca, ou bem como no cuidado com as crianças menores de outras salas, no elogio à professora, no abraço entre eles. Situação essa que podemos observar, em um momento registrado, quando, logo cedo, a maior parte das crianças do grupo 4 já tinham chegado. Quando

chega Helô, Beatriz corre e a recebe dando um abraço, oferecendo-lhe a bolacha que comia (Data: 27.10- Notas de Campo).

As crianças nessas interações estão constituindo a percepção de si e do outro, lidando com sentimentos de amizade, ao mesmo tempo em que se conflitam, constituindo assim condições que possibilitam experiências em lidar consigo e com o próximo diante de diversos comportamentos que influenciam no desenvolvimento de suas identidades. Como nos diz Oliveira, ao apontar elementos do desenvolvimento de acordo com Vygotsky:-

O ambiente social em que a criança se insere constitui uma zona de desenvolvimento onde membros mais experientes da cultura servem como forma indireta de consciência para a criança. Graças às regulações realizadas por outras pessoas através da fala, a criança desenvolve uma capacidade para se autorregular e constitui uma fala interna, instrumento de planejamento da ação (OLIVEIRA, 2011, p. 57-58).

Segundo o discurso de Oliveira, podemos refletir que nos conflitos, na liderança e nas vivências afetivas, as crianças desenvolvem suas experiências através do contato que as permitem se auto-identificar e identificar o outro. As crianças ampliam sua capacidade de compreender o seu espaço, estando constantemente desenvolvendo sua zona de conhecimento e experiências que lhes possibilitam vivenciar diversos sentimentos, bem como favorece suas capacidades de conviver com o outro, lidando com situações que lhes afligem. Como nesta rotina, as crianças demonstram a relação de permissão e de negação da participação do colega que desordena a brincadeira.

Grupo 4

Local: Sala de aula

Data: 30. 10. 2015

Emerson, Everton, Francisco e Arthur correm com os carros ao redor da mesa por uns minutos, Arthur cai e todos riem e continuam a brincar.

Arthur empurra Emerson que diz:

- *Para! Para!* (todos param a brincadeira)

Ele se direciona para Arthur:

- *Você sai da brincadeira que você me empurrou.*

A professora questiona e Francisco responde:

- *Foi não, ele bateu na parede e voltou e caiu.*

Emerson responde:

- *Ele me empurrou na frente.*

A professora tenta abrandar a situação, mas Arthur expressa facialmente tristeza e sai da brincadeira, enquanto a brincadeira continua, ele começa a chorar no canto da parede.

A professora questiona se tem alguém chorando e Everton responde: - *Tem, porque Emerson tirou ele da brincadeira.*

A professora pede para Emerson convidá-lo de volta à brincadeira que responde:

- *Oh, tia! A gente tava brincando com ele, ele é quem saiu.*

A professora tenta convencê-lo a aceitá-lo novamente.





É notório que o menino empurrado, expressa uma condição de escolha e de liderança em mandar o colega sair, mesmo com a intervenção da professora a ordem dele continua, mantendo a rotina na ordem de que não pode empurrar. A criança só volta a brincar depois que a professora intervém novamente. Posteriormente, na continuidade da rotina, a regra é quebrada outra vez pela própria criança que a impõe, o que ocasiona briga entre elas e o término da brincadeira.

Diante de uma situação de partilha e/ou conflitos as crianças exercem uma posição de busca de controle e tentam preservar o grupo de brincadeira. Na dimensão do controle, segundo Corsaro (2011), as crianças vivenciam seu processo de individuação e formação de sua identidade em função de suas relações com o outro, o que possibilita desenvolver sua capacidade em construir seus relacionamentos.

A posição do adulto é relevante nesse processo, tendo em vista a possibilidade de, estando atento aos conflitos entre as crianças, permitir, limitar e negociar as interações e trocas sociais entre si, como nos lembra Rossetti-Ferreira e Oliveira (2009, p. 67) “[...] o professor pode estruturar um ambiente propício àquelas interações, respeitando o jogo das crianças e garantindo-lhes direito à infância”.

Diante destes episódios de brincadeiras nas rotinas lúdicas entre as crianças pode-se perceber um conjunto de situações que envolvem o que Corsaro (2011) chama de *contextualização* em que os indícios verbais e não-verbais são expressos nos gestos, na linguagem e no curso da rotina, que pode seguir por um longo tempo como bem pode

ser logo transformada e dar ensejo a uma nova brincadeira. As crianças contextualizam a brincadeira dando significado segundo seus interesses e vontades, como podemos observar nesse outro episódio entre as crianças do grupo 4.

Grupo: 4

Local: Sala de aula

Data: 30. 08. 2015

Vitória, Evelyn e Júlia brincam com as tiras amarrando duas cadeiras. Vitória não permite que Evelyn continue amarrando (acabando com a brincadeira inicial de amarrar as cadeiras).

Dando início à outra brincadeira, Vitória arruma três cadeiras uma em frente da outra e chama Júlia:

- *Bora? Bora?* (para a brincadeira que anda ao redor das cadeiras, ganha quem senta primeiro na cadeira).

Júlia e Vitória cantam:

- *Atirei o pau no gato, tô, mas o gato, tô não morreu réu, réu...*

E circulam ao redor das cadeiras.

Quando Everton entra na brincadeira e Vitória o empurra e grita:

- *Não!*

Everton não desiste e tenta explicar como a brincadeira acontece:

- *É assim, oh, é assim.* (Ele canta a cantiga e, simultaneamente, retira a cadeira mostrando como se brinca) *E tira uma cadeira e ficam duas, né, Rian?*

Rian concorda, se aproxima e também mostra para Vitória, retirando uma cadeira. Ela aceita que eles brinquem, todos cantam juntos e rodam ao redor das três cadeiras.

Vitória senta na cadeira, logo Everton e Rian sentam e Júlia fica de fora e reclama:

- *Ahhhh!* (cruza os braços reprovando).

Everton tira uma cadeira e todos voltam a cantar e girar ao redor das duas cadeiras; (Júlia volta a brincar).

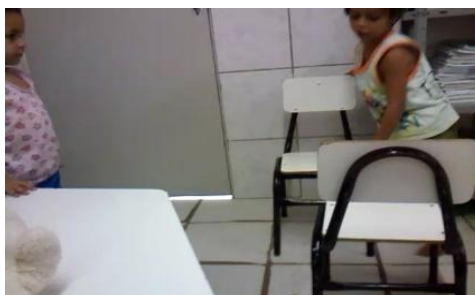
Júlia senta na hora errada e Everton grita:

- *Ainda não!*

E eles continuam a rodar e cantar, todos sentam de uma vez, Everton tira a cadeira e fica apenas uma.

Vitória, Everton e Rian giram e sentam todos e caem da cadeira e a rotina termina com a intervenção da funcionária que verifica se Everton se machucou.





Nessa rotina, a criança explicita o sentimento de negação, de busca do controle e liderança, ao não permitir que o colega participe, com gritos e empurrões. No entanto, na tentativa de participar, o menino não desiste de expor sua opinião, tendo em vista que, de acordo com o conhecimento que ele tinha sobre a brincadeira, as meninas estavam conduzindo erroneamente a atividade. Logo, ele recorre ao colega na tentativa de levar as meninas a acreditarem nele. E com a aceitação das meninas, a brincadeira é reorganizada, sendo compartilhada por todos, possibilitando uma relação de alteridade. Há um embelezamento através da cantiga de roda tão presente nas culturas infantis, o que possibilita uma amizade momentânea que dá continuidade à brincadeira.

Nessa sequência, entendemos que o compartilhamento entre as crianças na condição de amizades, conflitos e lideranças está interligado com as vivências de emoções, de risos, lágrimas, gritos e negociações que os permitem alcançar resoluções momentâneas para as situações. Contudo, a participação das educadoras contribui na

mediação entre as crianças em lidar com essas emoções, possibilitando-as compreender o brincar coletivo, as ações coletivas, bem como o estar em grupo.

5.2 Brincadeiras de casinha e papéis familiares

A brincadeira de casinha está presente significativamente entre as rotinas construídas entre as crianças no tempo do brincar na instituição educativa. Compartilhada com maior frequência entre as meninas que representam os papéis de mãe e filhas, tanto entre si, como com as bonecas. Por vezes, os meninos participam da brincadeira assumindo os papéis de pai e filhos. No grupo 4, a brincadeira de casinha ocupa o espaço da sala de aula, por trás do birô da professora, embora, não se restrinja apenas a esse espaço, acontecendo também no pátio e na brinquedoteca.

No grupo 5, geralmente, essa brincadeira ocorre na brinquedoteca e no pátio. Durante a brincadeira, o diálogo é longo e as atividades consistem da organização da casa e do cuidado com os (as) filhos (as) que envolve trocar as roupas dos filhos e filhas, dar a mamadeira (usam o pino do boliche como mamadeira), ou mesmo, amamentar, encostando o rosto da boneca em seu busto, imitando o gesto que elas observam nas mães e mulheres ao darem de mamar. Observamos ainda o controle da mãe sobre o filho, batendo-lhe com a sandália e colocando-lhe de castigo, mas também levando para passear e viajar.

Esses elementos que compõem as rotinas representam uma apropriação criativa das informações do mundo adulto, vivenciadas simbolicamente no brincar (CORSARO, 2011).

Em um episódio de brincadeira de casinha, observamos que as crianças compartilham entre elas os afazeres da casa, uma cozinha, outros fazem as compras, outra cuida dos filhos e assim as interações promovem diferentes papéis que contribuem para o desenvolvimento da brincadeira.

Grupo 5

Local: Pátio

Data: 17.11.2015

Bia, Bruna, Duda e Sabrina brincam de casinha, Bruna faz a sopa e diz:

- Olha a sopa quem quer? (...)

Bia sai com a cesta para fazer compras e ao chegar diz:

- *Pronto! Comprei um monte de coisas.*

Neste momento, Kauã se aproxima e toca em Bia pedindo para brincar, Bia responde:

- *Oh, Kauã, sai daqui, sai daqui, sai!*

E o empurra, a professora intervém, pedindo que elas aceitem ele brincar, as meninas aceitam, mas Bia parece não ficar muito contente e sai da brincadeira, uns minutos depois.

Bruna, Duda e Sabrina aceitam ele no papel de tio.

Bruna oferece cenoura:

- *Quem quer comer cenoura?*

Kauã responde:

- *Eu!*

Ela o serve e coloca o suco. Murilo se aproxima, a professora pergunta se ele quer brincar também. As meninas o aceitam na brincadeira.

Bruna propõe:

- *Vamos arrumar a casa.*

As meninas guardam as comidas na geladeira e no fogão. A videogravação termina com a intervenção da professora que se abaixa junto as crianças para mexer na geladeira na brincadeira.





Podemos perceber que há uma resistência das meninas em aceitar a participação dos meninos, talvez por não quererem muitas crianças para compartilhar os brinquedos, ou na tentativa de resguardar a brincadeira para que não seja interrompida. No entanto, aceitam a participação das crianças depois da intervenção da educadora. Podemos observar também a constituição de papéis entre as meninas no que concerne à organização e coordenação da brincadeira – elas criam tanto os seus próprios papéis como o dos meninos, nessa situação narrada, colocando-os na condição de tios.

Segundo esta observação, acreditamos que a brincadeira de casinha possibilita a constituição de diversos enquadres que são recriadas da configuração familiar na realidade em que estão inseridas. Nesse sentido concordamos com Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 107) quando afirmam que: “a brincadeira, como atividade principal das crianças na educação infantil, além das possibilidades de exercício da decisão da habilidade de criação, permite a abertura para novas formas de relação, de apropriação e (re) produção de cultura”.

Em outro episódio, os brinquedos de panelinhas, fogões, talheres, bonecas, carros, motos, caminhão foram colocados pela professora no pátio para serem compartilhados entre meninas e meninos. As meninas pegam as panelinhas, os fogões e os talheres e os meninos se direcionam para os carros. No entanto, essa separação inicialmente realizada entre as crianças é rompida quando os meninos também têm o interesse de brincar com as panelinhas e os talheres e todos compartilham a mesma brincadeira.

Grupo 4

Local: pátio

Data: 05.11

Maria, Adyla, Everton, Helô, Arthur, Francisco e Beatriz brincam no pátio com panelinhas, fogões, carros e talheres que são trazidos pela professora.

Na organização estabelecida pelas crianças, os meninos pegam os carros e as meninas as panelinhas, no entanto essa organização é logo desfeita quando todos brincam juntos.

Adyla, inicialmente, pega a maior parte dos brinquedos e deixa as outras crianças com poucos, a professora chama sua atenção para ela dividir, ela responde:

- *Mas ela não quer brincar com nós* (refere-se à Maria que brinca sozinha).

A professora sugere que ela convide Maria. E Adyla chama:

- *Oh, Maria, borá brincar com nós?*

Todos organizam os brinquedos em um lugar só do pátio.

Neste momento, Helô procura sua mamadeira e grita várias vezes:

- *Cadê a mamadeira da minha filha?*

Ninguém responde. Ela se direciona para Beatriz:

- *Beatriz, cadê a mamadeira da minha filha?*

- Helô repete várias vezes e bate a mão nela, para chamar atenção da colega, que diz:

- *Pare, pare, pare* (grita mais alto).

A professora lhe chama a atenção para não gritar. Helô continua:

- *Beatriz!*

E Beatriz responde:

- *O quê?* (grita)

E Helô:

- *A mamadeira da minha filha.*

Beatriz responde:

- *Eu não peguei não!*

E Helô insiste:

- *Você pegou sim, porque eu tava com ela.*

Beatriz procura a mamadeira e encontra no meio dos brinquedos e diz: - *É essa?*

Helô afirma que sim.

Beatriz entrega a Helô e a rotina prossegue.





Observamos nesse contexto, situações simultâneas, independentes, mas que se complementam numa mesma brincadeira. As meninas se conflitam, quando uma delas perde sua mamadeira e tenta chamar a atenção da outra que continua direcionada à sua própria ação, irritando-se ao ser incomodada. No entanto, mesmo assim, ajuda sua colega a encontrar a mamadeira, correspondendo ao seu pedido.

Além da brincadeira de casinha e dos papéis sociais representados entre as crianças, há o compartilhamento de ações que estão presentes entre as mulheres adultas e jovens, constituindo-se também uma ação social e familiar, com a atividade de maquiar. As meninas utilizam maquiagens e esmaltes ajudando e ensinado umas às outras, reproduzindo criativamente os modelos comportamentais que elas observam nos adultos.



Maquiagens e esmaltes, as meninas se maquiando

Nas culturas infantis é perceptível o reflexo da vida adulta e da cultura global, tendo em vista os modelos sociais que são apresentados pela família, colegas, comunidade e mídia e que elas levam para seus grupos infantis. Como retratam Pedrosa e Santos (2009);

Esse ‘partilhar’ parece não apenas ‘revelar o meio sociocultural’⁹, também um modo de a criança se apropriar dele. Na medida em que as crianças, por meio da brincadeira, objetivam nas ações significados derivados de suas experiências com um objeto qualquer, elas confrontam esses significados com outras crianças, e podem acrescentar informações, modificá-las, fazendo emergir, no espaço da brincadeira, novos significados (PEDROSA e SANTOS, 2009, p.55).

Assim, as crianças referenciam-se nos outros para construir seus próprios traços, seus modos de interpretar, lidar e vivenciar situações, apreender as informações e trazer para suas vidas o conhecimento construído que influenciará na construção de sua identidade humana, social e cultural. As brincadeiras não se perdem quando acabam, mas deixa os resquícios de aprendizagens que são levados para as interações ao longo da vida.

5.2.1 As influências midiáticas nas brincadeiras infantis

A mídia representa uma influência na cultura infantil das crianças do grupo 4 e do grupo 5, estando refletida nas conversas através de personagens de desenhos e filmes infantis, de músicas ouvidas, de sites de redes sociais, etc. Ressaltamos que eles não tenham acesso a estas redes sociais nem à computadores na instituição e em casa, como se pôde entender nos seus diálogos nas brincadeira.

⁹ Grifo das autoras.

Numa rotina compartilhada entre as meninas, elas cantam repetidas vezes uma canção que faz parte da cultura adulta, ouvida fora da instituição educativa, em suas casas e comunidade, possivelmente. As crianças se apropriam de assuntos da cultura adulta como canções, por exemplo, e trazem para a rotina lúdica as informações que, por vezes, elas não compreendem, mas reproduzem como podemos observar na canção cantada pelas crianças na rotina a baixo:

Grupo 4

Local: sala de aula

Data: 18. 11. 2015

Adyla, Bia e Helô cantam uma música sertaneja.

Adyla canta mais alto;

- Se o nosso amor se acabar, eu de você não levo nada, pode ficar com a casa inteira e o nosso carro, por você eu vivo e morro, pois dessa casa eu só vou levar meu violão e o nosso cachorro.

Elas repetiram a música várias vezes e pararam já iniciando outras conversas e brincadeiras.

Registramos as crianças compartilhando dos mesmos gostos dos adultos, tendo em vista que elas estão inseridas em contextos sociais que as permitem ouvir as mesmas músicas que, embora não lhes sejam destinadas, são acessíveis no seu cotidiano. As infâncias vivenciadas pelas diversas crianças nos diferentes contextos sociais se deparam com a cultura de consumo adulto, reproduzindo elementos dessa cultura que fazem parte de seu cotidiano, como vemos na rotina descrita.

Nessa direção, podemos compreender que as crianças participantes da pesquisa compartilham entre elas costumes que vivenciam com seus familiares, de acordo com as condições sociais e estruturais que elas estão expostas. Pois como afirma Sarmiento (2004) às culturas infantis não são construídas no vazio social, ou seja, carregam pinceladas do mundo adulto que influenciam no tecer dos diferentes retratos das vidas infantis.

Além do mais, objetos midiáticos são lembrados nas rotinas das crianças, mesmo que essas não utilizem objetos como celulares ou computadores na instituição. As crianças ressignificam objetos e fazem de conta que falam no celular, que tiram fotos com máquinas fotográficas. Assim, estes objetos midiáticos fazem parte do imaginário

simbólico das crianças a partir das relações sociais que elas estão inseridas, como vemos no seguinte episódio;

Grupo 5

Local: Sala de aula

Data: 08. 09. 2015

Notas de campo

Bruna e Sabrina com uma placa de madeira brincam de falar ao telefone. Bruna fala ao telefone:

- *Amiga, eu vou olhar seu facebook mais tarde.*

Paralelamente ela se dirige para Sabrina e diz:

- *Eu tenho facebook, whatsap.*

E a colega responde:

- *Eu também tenho.*

E elas continuam interagindo cada uma com o seu “telefone” (placa quadrada de madeira). A brincadeira continua, o lanche da tarde chega e a professora pede para todos guardarem os brinquedos e Bruna diz:

- *Eu tenho que desligar amiga, tchau!*

Por isso, Sarmiento (2007, p. 26) nos lembra que embora as crianças estejam inseridas numa sociedade globalizada em que a mídia constitui um elemento que gerencia uma grande parte dessa globalização, elas produzem culturas próprias constituídas de “ações dotadas de sentido, processos de representação e artefatos”. Mesmo não possuindo whatsapp nem facebook, as meninas trazem para suas vivências simbólicas o desejo de os possuir, como também o conhecimento de algo que está presente na sociedade que elas fazem parte. Assim, nossa análise se direciona no mesmo sentido do que afirma Sarmiento quando diz, “é de uma entre-cultura que se fala, quando se fala de culturais infantis” (2007, p.37), de uma cultura que bebe de outras culturas como a escolar, a familiar, as culturas locais, a do campo, a urbana, a midiática, a dos produtos industriais para as crianças. Contudo, as culturas infantis são constituídas de interrelações de aprendizagens trocadas entre as crianças, segundo suas especificidades.

5.2.2 As relações de gênero nas brincadeiras: um rompimento com estereótipos sociais

Os estereótipos de gênero estão presentes nas brincadeiras das crianças, na separação dos brinquedos em que meninos brincam com carros e meninas com bonecas, maquiagens e esmaltes. No entanto, há momentos nos quais –os meninos brincam de casinha, de comida, e exercem o papel de pais e filhos nas brincadeiras com as meninas ou entre eles, vestem fantasias e vestimentas femininas e brincam com um urso de pelúcia.

Grupo 5

Lugar: Brinquedoteca

Data: 30.10.2015

Murilo, Kauê e Joelison dividem uma barraca, Joelison é o pai e Murilo e Kauê os filhos, eles utilizam fogão e panelinhas.

Murilo cozinha, ele experimenta e mexe.

Joelison organiza a barraca, Alan que brinca na outra barraca se aproxima e tenta interferir puxando a barraca.

Joelison e Murilo reclamam de quê?(...)¹⁰

Alan toma o brinquedo da mão de Kauê:

- Me dá meu brinquedo e ponto final.

Alan vai para outra barraca. Eles continuam a compartilhar os brinquedos na cabana. (A filmagem é interrompida por outra criança).

- Volta à filmagem.

Joelison arruma a cabana quando Kauã se aproxima jogando brinquedos dentro da barraca, Joelison reclama:

- Não, Kauã, eu não quero, eu sei que ninguém quer brincar, mas vai ficar aí.

E chama atenção da pesquisadora

- Oh, tia, olha pra Kauã! Oh, tia Elaine, olha pra Kauã! Oh, tia, olha pra Kauã e Wellington!

E a pesquisadora diz:

- Coloca aqui, olha! Coloca aqui no cesto.

¹⁰ O sinal (...) significa que o diálogo está inaudível ou incompreensível.

E Joelison sai da barraca e coloca tudo no cesto e diz a Kauã e Wellington:

- *Eu vou botar ali, agora eu duvido vocês vir e pegar e me dar!*

Eles param e Joelison continua a arrumar a barraca sozinho.





É notório que um dos meninos, no papel de pai, apresenta um tom de autoridade perante os outros que atrapalham a brincadeira. Na representação do cuidador da casa, ele reclama na tentativa de dar continuidade à sua brincadeira. Para tanto, ele também reclama a pesquisadora que sugere que eles guardem os brinquedos que não querem no cesto. O “pai” decide resolver sozinho. Ele ainda ressalta que se os colegas não lhe obedecerem, vão ficar “pensando”; ou seja, vão ser retirados do espaço da brincadeira e irão ficar sentados sem poder brincar. Ele utiliza-se da autoridade das educadoras que retira a criança da brincadeira quando desobedece, briga ou machuca o colega para conversar e pedir desculpas ao outro que foi ofendido.

Diante desta narrativa das brincadeiras de papéis entre as crianças, concordamos com as considerações de Oliveira (2011, p. 79) ao afirmar que “nos jogos infantis, há gradativa independência do modelo adulto, mas preservando a tendência da criança a atuar como ele, entendido como o portador das formas de atividade do homem e de suas relações”. Assim, podemos entender que, embora as crianças se afastem dos adultos ao brincar, elas trazem para suas brincadeiras os elementos que os possibilitam se aproximar das ações dos adultos.

Concordamos com Pedrosa e Santos (2009) quando afirmam que as crianças ao reproduzirem elementos da cultura mais ampla, ampliam sua compreensão do mundo e reinterpretam as representações sociais que elas observam nos seus cotidianos, modificando e ressignificando os objetos e as ações.

O distanciamento entre “brincadeiras de meninos” e “brincadeiras de meninas” foi observado em diversas situações, quando os meninos brincavam com carros e as meninas com bonecas. No entanto, essa organização é reconstruída pelas crianças que interagem e criam brincadeiras com a participação de meninos e meninas. Também foi registrada no diálogo entre as crianças a ideia da cor rosa como cor de menina e a cor azul de menino. No entanto, contraditoriamente, as crianças utilizam os brinquedos independentemente da cor.

Em outra rotina podemos observar a relação de disputa pelo espaço entre meninas e meninos, expresso na situação seguinte:

Grupo 4

Local: Sala de aula.

Data: 10.09

Júlia, Heloísa e Bia tentam forrar um tecido no chão, no meio da sala, para fazer um piquinique.

Everton e Francisco pulam em cima e Izaque tenta segurar o tecido, Júlia diz: *sai* e puxa o tecido.

Izaque tenta se aproximar e Bia o empurra e diz: *sai* e lhe dá um tapa. Izaque bate em Bia.

Heloisa e Júlia continuam forrando o pano no chão. Everton se aproxima e diz:

- *Já cheguei para dormir.*

Evely responde:

- *Aqui não é casa.*

Júlia tenta, mais uma vez, forrar o tecido e Izaque puxa o tecido de Júlia que puxa do outro lado tentando tomar. Mateus e Everton ajudam Júlia a puxar o pano e Júlia bate em Izaque que revida.

Júlia diz:

- *Vamos para outro lugar!* (dirige-se para perto do banheiro)

Evely diz:

- *Bora!*

Continuam tentando forrar.

- Everton pula em cima, Emerson finge ser cachorro e faz o som do latido se aproximando, Júlia alisa ele que se afasta e Francisco o acompanha.

Everton sobe na mesa e desce atrapalhando novamente as meninas que ainda tentam forrar o tecido.

- Júlia bate em Emerson que corre atrás de Francisco ao redor da mesa atrapalhando, mais uma vez, as meninas.

Everton pega o tecido e balança, Emerson deita em cima e Júlia bate nele para ele sair (ela apresenta um tom de autoridade ao mandar ele sair).

Heloise pega o tecido com Evelyn e tenta forrar mais uma vez.

Everton tenta tomar o tecido e diz:

- *Sai Hêlo!*

Ela bate nele, ele revida, ela chora e bate nele novamente, ela se afasta chorando.

-Izaque, Everton e Emerson pegam o tecido um em cada ponta e Evelyn em outra.

Everton, Emerson, Izaque e Francisco deitam em cima e Evelyn diz: *é para deitar* e a brincadeira de mãe e filho inicia.







Diante deste episódio percebemos que no espaço pequeno da sala as meninas tentam organizar sua brincadeira de piquenique, no entanto, há um conflito por ocupação do espaço, os meninos correm, sobem em cima da mesa, pulam em cima do

tecido das meninas e elas tentam ocupar outro espaço onde sua brincadeira possa se concretizar. Consequentemente, com a interrupção eles tentam resolver gerando conflitos e até agressão, um batendo no outro e a brincadeira não se concretiza. O que leva as crianças procurarem outra estratégia e iniciar uma nova rotina que possa ser desenvolvida por todos, onde meninas e meninos compartilham.

Podemos analisar que embora haja uma resistência inicial das meninas na participação dos meninos, tendo em vista a relação de particularidade que as meninas expressam ao tentar restringir a brincadeira entre elas e conquistar seu espaço, bem como a expressão de movimento e posse entre os meninos, que invadem a brincadeira pretendendo, inicialmente, interromper e ganhar o maior espaço na sala e, posteriormente, participar da rotina. Além disso, os meninos ao participarem se envolvem nos papéis imaginários sendo filhos, segurando a boneca e representando papéis sociais observados entre os adultos.

Nesta disputa além das relações de poder nos deparamos com, as relações de gênero, ao mesmo tempo em que reafirmam as posições sociais de meninas e meninos, elas violam esse paradigma compartilhando as rotinas de brincadeira. As crianças compartilham, permitindo ou não o outro brincar de acordo com sua vontade diante do contexto de proteção ou ampliação das atividades lúdicas. No entanto, as observações apontaram que, no grupo 4, as crianças permitem mais a participação dos colegas que se aproximam quando a brincadeira já estar formada, embora haja conflitos, constatamos a não permissão, a intervenção da educadora ou da funcionária presente e a negociação entre eles. No grupo 5, essa não permissividade entre meninas e meninos foi vista com mais frequência. A intervenção da educadora ou da funcionária também e, por vezes, a negociação entre as crianças, quando ocorre alguma delas que não autorizadas pelo grupo, busca outro grupo de brincadeira.

Portanto, compreende-se que na brincadeira as crianças vivenciam situações que vão permitindo a construção de compreensões do mundo real, e ao interpretar a cultura mais ampla, recriam mais do que a reproduzem. Elas constroem outros valores de acordo com os interesses e benefícios para a brincadeira em grupo.

5.3 A resistência às regras dos adultos e as configurações de poder entre as crianças

Segundo Corsaro (2011) as crianças fazem tentativas persistentes para obter o controle de suas vidas, na medida em que elas reagem à autoridade do adulto persistindo com sua vontade através de respostas como: não quero, não vou, minha mãe não deixa, utilizando da autoridade que sua mãe ou o adulto mais próximo tem sobre ela para impor ao outro que respeite a sua posição.

Em uma situação na sala de aula, onde as crianças estão brincando tentando organizar um piquenique (Rotina transcrita no tópico 5.2.2), a funcionária chama uma das meninas (Helô) para trocar de roupa, ela diz: *não*. A funcionária insiste, pois é norma da instituição que ao chegar às crianças troquem de roupa e vistam roupas organizadas pela instituição, e tenta convencê-la que ela pode sujar a roupa com a qual irá voltar para casa, mas ela não aceita. A funcionária, então, convida Júlia que também diz: *Não*. Ela insiste novamente e Júlia responde: *Não! Não quero! Minha mãe não deixa (videografado. 10.09.2015)*. A funcionária permite, por um momento, que as brincadeiras continuem e chama, posteriormente, as crianças que então aceitam trocar de roupa. Por fim, Helô e Júlia que acabam aceitando o pedido.

Podemos perceber que a troca de roupa no momento da brincadeira, embora fosse o momento usual destinado a isto, não houve aceitação pelas crianças, pois iria atrapalhar aquele momento da brincadeira. Para não aceitar, as meninas utilizam da resistência no discurso, e Júlia vai além, quando utiliza da autoridade de sua mãe, que representa um poder sobre ela, para impor sua posição para a funcionária. Além desse momento, em outros momentos ficam evidentes quando a criança demonstra não aceitar determinada posição, seja da educadora seja dos funcionários que lidam com elas. Como vemos nessa situação transcrita no caderno de campo;

Grupo 4

Local: sala de aula

Data: 12. 08. 2015

Notas de campo

Milka senta em cima da mesa com sua boneca no colo, a funcionária diz:

- *Desça! Não pode!*

Milka continua sentada e responde:

- *Não!*

A funcionária fala novamente:

- *Desça daí!*

E ela continua:

- *Não!*

Sacode os pés e mostra a língua para funcionária que vai até ela e a retira da mesa.

Milka sapateia mostrando insatisfação e fala:

- *Não!*

Em desacordo, vai brincar em outro lugar.

Neste episódio podemos notar que, ao sapatear, Milka apresenta sua irritação por ter sido retirada de cima da mesa onde estava sentada, e mostra a língua como uma forma de responder ao adulto sua insatisfação. Embora a mesa não seja um lugar estabelecido socialmente para sentar em cima, isso acontece constantemente entre as crianças que correm ao redor e sobem em cima da mesa devido ao espaço pequeno. As crianças costumam, frequentemente, tentar driblar as ordens estabelecidas, obedecem quando os adultos estão presentes e repetem a ação quando eles se afastam.

Em outro momento, duas meninas do grupo 5 brincam na casinha da brinquedoteca com seis bonecas e apresentam a relação de poder entre adultos e crianças, colocando três bonecas de frente para a parede, numa situação de castigo por não terem se comportado bem. Dialogando, uma das meninas diz: *ninguém consegue ficar com essas meninas, pelo amor de Deus, né!* (Raissa- grupo 5). E a outra responde: *todas não devem olhar pra parede não* (Bruna- grupo 5). Então a pesquisadora pergunta: *por que elas estão de costas para parede, Rá?* E ela responde: *Porque elas não ficaram quieta.* Foi? Indaga a pesquisadora e ela responde: *Era pra ficar quieta e elas não ficaram.* As bonecas que não estavam de castigo podiam ser levadas para passear e iam para o médico, as que estavam de castigo ficaram viradas para parede.



Três bonecas viradas para parede da casinha

Embora essa não seja uma prática presente na instituição, as crianças não ficam de castigo viradas para parede. As meninas apresentam uma informação que não foi possível descobrir de onde provém – a ideia de que se elas não se comportarem e não ficarem quietas ficariam de castigo viradas para parede. Talvez essa informação venha de outros lugares que as crianças tenham visto ou ouvido com outros adultos. No entanto, essa representação simbólica das meninas nos mostra o poder dos adultos, e expressa à hierarquização do papel de autoridade que está em poder do adulto. E, nesse sentido, Corsaro (2009, p. 39) nos lembra que “elas querem criar e compartilhar emocionalmente o poder e controle que os adultos têm sobre elas”.

Podemos considerar que a relação de autoridade expressa à posição de quem manda representada pela criança no papel da mãe, do pai ou de outros adultos, através da organização da brincadeira e da forma como lidam com os colegas e com as bonecas. Em outra rotina entre os meninos na brincadeira de pai e filho, já apresentada anteriormente, um dos meninos que representa o papel do pai procura manter sua autoridade na condução da brincadeira.

Grupo 5

Local: Brinquedoteca

Data: 30. 10. 2015

Joelison pega uma parte do trem em baixo da mesa da TV e diz:

- Oh, filho! Eu tô botando o emborrachado (...) ¹¹

Kauê e Murilo que estão dentro da cabana conversam (...)

Joelison intervém:

- *Oh, Kauê! Se você bater nele, ele é grande, leva um tapa.*

¹¹ O sinal (...) significa que o diálogo estar inaudível ou incompreensível.

Murilo responde:

- *É porque eu sou maior do que Kauê* (eles comparam o tamanho).

-Kauê responde:

- *Você também tem cinco anos.*

Murilo diz:

- *Quem tem cinco anos é pequeno ainda, quem tem seis anos é maior.*

Murilo continua falando com Welligton (...) E fala mais alto:

- *Se tivesse grande era quinze anos, mil anos.*

E Joelison intervém:

- *Parem de arengar! Eu já falei!* (mantém-se um silêncio rápido).

Murilo convida Joelison para se mudar:

- *Vamos para praia? Kauã estar destruindo tudo (...)*

Joelison responde:

- *Agora não, agora não, não é hora não.*

Murilo desobedece (...) e Joelison briga:

- *Não é pra ir não, se não leva cassete.*

E vai buscar Murilo que corre pela sala e não volta, Joelison volta para seus brinquedos quando Murilo fala algo (...) e Joelison briga:

- *Não me responda não, está ouvindo?! (...)*

E aperta suas bochechas e Murilo rir, Joelison o puxa pelo braço que se solta e vai brincar afastado e Joelison continua a brincar sozinho.







Nesta rotina de brincadeira de pai e filho podemos perceber algumas falas emitidas pelo “pai” que representa a autoridade do adulto: *“Parem de arengar! eu já falei!”*, *“Agora não, não é hora não”*, *“Não é pra ir, se for leva cassete”* e a outra *“Não me responda não, está ouvindo”*. São diálogos que expressam essa relação de poder e de autoridade que, por vezes, podem ter sido ouvidas pelas crianças em seu cotidiano, com seus pais ou em outros contextos familiares. Recorrendo ao nosso discurso anterior, no qual tratamos das brincadeiras de papéis, foi possível perceber que na brincadeira a criança vivência diversas situações que vai do empírico ao imaginário simbólico e concretiza-se na interação social com outras crianças. Como expressa Oliveira (2011)

Ao reproduzir alguns gestos básicos, expressões faciais, posturas corporais e verbalizações que são frequentemente encontradas em suas experiências cotidianas, com o uso simbólico de alguns objetos, as crianças se submetem à rede de significados por elas confrontados na situação (OLIVEIRA 2011, p. 129).

Portanto, podemos refletir que as crianças nas brincadeiras experienciam discursos que lhes possibilitam construir e transformar constantemente seus saberes de acordo com os limites e possibilidades de cada uma, ampliando assim seus elementos culturais e constantemente resistindo às regras dos adultos.

5.4 As brincadeiras de papéis adotadas pelas crianças

Dando continuidade as reflexões levantadas até o presente momento, buscaremos apresentar um pouco mais da constituição de papéis adotados pelas crianças em suas culturas infantis. Papéis que se diversificam de acordo com a criatividade e com empoderamento que as crianças dedicam e compartilham em cada brincadeira,

como, por exemplo, cabeleireiros, maquiadora, mãe, filha, polícia, bandido, múmia, velho do saco, bicho papão, monstro e dentre tantos outros. Papéis que estão atrelados à vida cotidiana, bem como personagens de lendas e mitos criados pelos adultos e trazidos pelas crianças para suas brincadeiras e culturas infantis. Como podemos observar na rotina transcrita a seguir.

Grupo 4

Local: sala de aula

Data: 27/10

Com o brinquedo de encaixe Arthur faz uma arma e faz de conta que atira para cima e atira em direção de Rian, fazendo o som/ruído do tiro.

Rian faz de conta que está machucado e cai e fica deitado.

Jarlison fala algo com Rian (...) ¹²

Rian faz um gesto de que está de concordo e pega o telefone e diz:

- *Oh, polícia, tem um bandido aqui, olha ele.*

Arthur diz:

- *Eu não era o bandido não, eu era o policial.*

Rian retruca:

- *Nós é o bandido.*

Arthur:

- *Oh policial tem um ladrão fugindo ali.*

Ele continua a atirar. A brincadeira termina em alguns minutos e logo se inicia outra.



¹² O sinal (...) significa que o diálogo estar inaudível ou incompreensível.



Diante da rotina descrita, é perceptível que as crianças representam, simbolicamente, personagens que infelizmente estão no dia-a-dia como os bandidos, e o policial que prende o bandido. As crianças na brincadeira confrontam-se com problematizações sociais que, segundo Brougère (2010), faz parte da cultura humana: “A brincadeira é a entrada na cultura, numa cultura particular, tal como ela existe num dado momento, mas com todo o seu peso histórico” (p.82). De fato, as crianças exprimem situações e problemas sociais e culturais que elas observam e interpretam da realidade, constituindo uma expressão particular e significativa da criança sobre o mundo em que vive.

Brougère (2010) ainda nos lembra um aspecto social e um cultural que estão presentes nas brincadeiras de polícia e ladrão e de guerras, como a predominância da participação masculina com pouca frequência feminina. Na nossa pesquisa não foi vista a participação das meninas nesse tipo de enquadre.

Em outra brincadeira, a sensação de perigo, susto e medo configura a brincadeira conceituada por Corsaro (2011) como aproximação-evitação. As crianças utilizam as lendas e personagens como o velho do saco, o bicho papão, presentes no folclore brasileiro, criados no intuito de fazer a criança temer e não desobedecer às regras dos adultos, bem como utilizam os personagens de ficção que possivelmente viram na televisão, em filmes e desenhos como na seguinte rotina.

Grupo 4

Local- sala de aula

Data- 30.10.2015

Everton pega o cesto de guardar os brinquedos e convida os amigos para carregá-lo dentro do cesto, com a intervenção da funcionária para que o cesto não quebre, a brincadeira é interrompida e o cesto é deixado no canto.

No entanto, os meninos não desistem, Emerson diz para Everton:

- Eu vou te pegar, tu vai virar monstro.

Everton entra no cesto, Emerson tenta tampar o cesto e Everton diz: *- Não, Emerson sem a tampa viu!*

Emerson responde:

- *A tampa tem esses negocinhos* (aponta para as aberturas na tampa do cesto).

Everton retruca:

- *Não, é assim que tu botava.*

Everton mostra a ele como colocar, mas Emerson não aceita e Everton sai do cesto e não aceita ficar dentro do cesto tampado.

Emerson chama Arthur, entra no cesto e diz:

- *Eu me deitei aqui, aí, eu estava dormindo, aí, alguém derrubou minha tampa.*

Francisco, Everton e Arthur se aproximam, Francisco e Arthur colocam a tampa, Emerson faz som do monstro (uh, uh, uh) representando o monstro e eles correm.

Emerson chama:

- *Oh, Arthur, eu sou a múmia!*

E corre atrás deles que sobem em cima de mesa e correm pela sala.

Emerson puxa Arthur que entrou no cesto.

Em meio à brincadeira, Arthur joga um brinquedo em Francisco que corre na sala, ele deita no chão, Arthur diz:

- *Desculpa.*

Francisco chama Emerson e diz:

- *Emerson vem cá, não deixa mais Arthur brincar não, porque ele jogou o carrinho aqui* (mostra a testa).

Arthur sai e vai para o canto da sala e chora, a brincadeira continua por alguns minutos quando a professora intervém.







Diante desse episódio, refletimos sobre o que Kitson (2006) compreende sobre o brincar simbólico quando a criança pode brincar sozinha ou em grupo, encenando situações que se valem da experiência adquirida de suas observações do real, trazendo-as para o simbólico. Para esse autor, a brincadeira sociodramática é constituída por grupos de crianças que interagem compartilhando a situação. Observamos na brincadeira da múmia, além da representação sociodramática do personagem, a criança conduz a brincadeira, permitindo ou não que a outra criança brinque, exercendo também um papel de liderança e controle.

Nesta perspectiva, a representação de papéis no brincar de aproximação-evitação possibilita o controle como a permissão da entrada e do formato da brincadeira, a adoção de valores, o estabelecimento de regras que constituem elementos de interação

que organizam e direcionam a brincadeira. As crianças entram e saem da brincadeira de papéis conscientemente de quem elas são, e elas vivenciam diferentes papéis que desejam de acordo com o que elas conhecem nos contextos social e fictício. Como nos afirma Corsaro (2009), o jogo de papéis envolve, além de aprendizagem de conhecimentos específicos, a relação com o contexto e o comportamento em cada papel. Concordamos também com Brougère quando afirma que;

Por meio de tal brincadeira a criança manipula e se apropria dos códigos sociais da transposição imaginária, manipula valores (o bem e o mal), brinca com o medo e o monstruoso, em suma, preenche as pulsões e os comportamentos individuais (comportamentos motores, fantasias) com conteúdos sociais, socializados e socializadores, através da comunicação que estes desenvolvem entre as crianças (BROUGÈRE, 2010, p.75).

As brincadeiras de papéis revela a consciência social da criança, na condução da brincadeira, nas funções de cada participante ao assumirem papéis, nas regras que, silenciosamente, são postas entre as crianças e nas modificações e adaptações que elas realizam e são necessárias em determinados momentos para que a brincadeira aconteça.

Para Oliveira (2011), as brincadeiras de papéis “representam formas de uma criança se colocar diante da outra ou do adulto em uma situação determinada para atingir certos objetivos que são criados naquele momento” (p. 32). Assim, entendemos a brincadeira de faz de conta como um momento que as crianças evidenciam papéis que representam as relações do real com o imaginário, a partir dos objetivos e interesses dos participantes.

Oliveira (2011, p.71) se refere a papéis “psicológicos”¹³, que são atitudes, formas de agir, de resolver problemas, de controlar, específicas que segundo a autora é elaborada psicologicamente, de maneira que possibilita uma relação dialógica e social que contribui na interação entre os pares e com os adultos. Como podemos perceber nessa próxima rotina que envolve o papel social de mãe e as funções de cuidado/ afeto com sua filha/boneca.

¹³

Aspas colocadas pela autora Oliveira (2011)

Grupo 4**Local: sala de aula****Data: 18. 08. 2015****Notas de Campo.**

Vitória e Júlia brincam com as bonecas atrás do birô da professora, elas forram o chão, arrumam os tecidos na cadeira. Júlia veste sua boneca/filha e a coloca para dormir, quando a pesquisadora se aproxima, Júlia olha para a pesquisadora e faz o gesto de silêncio:

- *Xi, xi! Ela está dormindo.*

A pesquisadora repete o sinal e continua a observar. Vitória pega a sua boneca no colo, retira a manga de sua blusa e aproxima a boneca/filha ao seu busto, como se estivesse amamentando.

A pesquisadora pergunta:

- Ela é um bebê?

Vitória responde:

- *É.*

A pesquisadora continua perguntando:

- Como é o nome dela?

E ela responde:

- *Gabriele.*

A professora se aproxima e diz à pesquisadora que Vitória tem um irmãozinho e vê a mãe amamentando.

Essa brincadeira de casinha se repete, frequentemente, nas brincadeiras entre as meninas. Além desta, há diversas outras na composição de papéis presentes nas rotinas culturais das crianças, em que a maior parte estão atreladas aos papéis e costumes da cultura global e da cultura adulta de acordo com as observações feitas no período da pesquisa. Constituindo uma menor parte aquelas brincadeiras que envolvem personagens de ficção ou de histórias infantis.

Assim, concordamos com Oliveira (2011, p.129) quando ressalva que “os papéis são experimentados pelas crianças como veículos de trabalho sobre a realidade que lhes é, ao mesmo tempo, objetiva e subjetiva. Permite-lhes explorar possibilidades, assegurar continuidade, atualizar significados anteriormente atribuídos” [...] E, nesse

sentido, as crianças, como também reflete Oliveira (2011), abrem-se para o novo construindo e reconstruindo os papéis por eles imaginados e criados. Utilizando o que ela chama de “mediadores semióticos” (Oliveira 2011, p. 129) que são os sons, gestos, palavras, objetos que contribuem nas ações entre as crianças e as possibilita diferenciar seus comportamentos, reconhecendo o que é seu, o que é do outro e o que é do personagem na brincadeira, o que é de verdade ou o que é de “mentirinha” como elas expressam, ou seja, de faz de conta.

Desse modo, as crianças são possibilitadas de sair de uma zona de desenvolvimento para uma outra, como expressou Vygostky (2014), através do conceito de elaboração criativa quando as crianças relacionam o simbólico com o real, utilizam elementos no enredo e construindo o cenário e novos sentidos nas suas interações com os colegas.

O brincar de papéis envolve regras, seja de quem brinca e como brinca seja quando as crianças dirigem uma atividade segundo o desdobramento da brincadeira que toma forma no plano social onde todos dão palpites, perguntam-respondem, elaboram, aceitam ou não aceitam as regras propostas pelas crianças. Um exemplo disso podemos perceber na mãe que manda e no filho que obedece, na polícia que prende o bandido, a criança que bate sai da brincadeira, apontando assim que todos os papéis seguem regras que contribuem para o controle dos impulsos e para a continuidade da brincadeira.

5.5 O cotidiano do campo nas brincadeiras infantis.

As brincadeiras no espaço externo da instituição não acontecem todos os dias, tendo em vista o planejamento e as rotinas estabelecidas pelas profissionais. Nessas ocasiões, as crianças são levadas para brincar e interagir na comunidade com as plantas, árvores, areia e quando há chuvas, nas poças de água, que junto com a areia vira lama, o que possibilita o contato das crianças com uma realidade que difere dos espaços urbanos e as instiga a construir uma consciência social de cuidado e proteção da natureza.

Foi perceptível que as crianças gostam de frequentar a instituição educativa, de brincar no espaço externo e explorar a natureza.



Brincando na terra com as panelinhas

Nesse sentido, a brincadeira faz parte da criança e dos diferentes jeitos de viver a infância e a educação infantil no campo pode possibilitar o reconhecimento do tempo e espaço da criança, como nos lembra Silva, Pasuch e Silva;

A brincadeira, como atividade principal das crianças na Educação Infantil, além das possibilidades de exercício da decisão e da habilidade de criação, permite a abertura para novas formas de relação, de apropriação e (re) produção de cultura (SILVA, PASUCH e SILVA, 2012, p. 107).

Embora a brincadeira ainda precise ser vista como uma atividade principal de construção de aprendizagens, percebemos que lentamente essa ideia vem sendo refletida pelas educadoras da instituição. Pois notamos que momentos que seriam destinados a determinadas atividades conteudistas foram trocados por brincadeiras na área externa da instituição, com o intuito de permitir as crianças vivenciarem um tempo exploração e contato com a natureza.

Em uma rotina do grupo 5 as crianças são levadas para brincar em frente à creche. Eles compartilham a brincadeira de bola, que gera constantemente situações de posse, de liderança e controle, quando uma das meninas (Bia- 5 anos) concentra nela a posse da bola com as mãos, o que gera irritação nos colegas que reclamam à auxiliar, o que leva a funcionária intervir constantemente na brincadeira que dura uns cinco minutos devido ao calor e ao sol forte.



Brincando de bola em frente à instituição

As especificidades da vida no campo são expostas pelas crianças que lá vivem, através de brincadeiras que envolvem os adultos e as crianças quando saem dos muros da escola e desfrutam do ar puro, da sombra das árvores onde as crianças sentam para brincar e fazer piqueniques. São momentos de liberdade e de interação com os colegas e com a natureza. Liberam a expressividade das crianças como possibilidades de construção do pensamento autônomo que busca descobrir o novo, instiga sua curiosidade e alimenta sua imaginação quando as educadoras dizem; “hoje vamos à floresta” (espaço da comunidade que fica a uns cinco minutos da instituição).



As crianças brincando em baixo das árvores. Grupo 5

Em outras rotinas de brincadeira no campo, as crianças desenvolvem percepções que lhes permitem imaginar, criar, construir. Com a areia e a água, as crianças fazem lamas que viram tintas, sopas, chás, bolos enfeitados com folhas e flores, fazem aniversários, brincam de mãe e filha. Enfim, as crianças relacionam os saberes e experiências adquiridas com os adultos e com as construções simbólicas que elas realizam no brincar.



Bolo de presente para a pesquisadora

Contudo, tais experiências compartilhadas entre as crianças e com as professoras que abrem espaço em seus planejamentos curriculares possibilitam a vivência nas atividades conjuntas. Como expressam Silva, Pasuch e Silva (2012)

Assim, pensar a Educação Infantil é pensar possibilidades de proporcionar espaços e atividades para que os bebês e as crianças pequenas possam utilizar movimentos e deslocamentos amplos na instituição, em áreas internas e externas. Que eles se sintam integrados, apropriem-se do espaço e façam deles seus territórios de cidadania (SILVA, PASUCH e SILVA, 2012, p. 123).

Para tanto, os estudos com crianças em suas culturas infantis, em suas realidades sociais e culturais, nos ajudou a compreender as dimensões educativas que estão sendo oferecidas para elas e construídas por elas diante da realidade educacional vigente em nosso país. Temos, portanto, nesses diálogos, as esferas culturais e sociais que se articulam construindo relações sociais entre crianças e com adultos, produzindo linguagens que carregam reflexos do contexto social que elas estão inseridas, bem como lançam ações que englobam as particularidades de convívio no campo, compartilhando a realidade de suas vidas familiares nos contextos rurais e urbanos.

Nesta perspectiva, concluímos que a educação infantil no/do campo constitui um espaço que possibilita uma articulação de experiências urbanas e rurais nas trocas entre as crianças que perpassam os dois espaços. Atentemos também que seja necessário apontar que a instituição educativa segue um currículo urbano segundo o calendário de todas as creches e pré-escolas, que limita o reconhecimento das particularidades de vida no campo, embora vivenciam as especificidades da educação no campo quando permitem que as crianças explorem os espaços para além dos seus muros.

CAPITULO VI- O BRINCAR COMO POTENCIALIZADOR DAS RELAÇÕES SOCIAIS: NOTAS CONCLUSIVAS

Na tentativa de fazer uma análise das construções entre as crianças em suas culturas infantis, utilizamos a abordagem, proposta por Sarmiento, denominada por *gramática das culturas infantis* (SARMENTO, 2002, 2004), como uma forma de estudar as regras da estruturação simbólica nas culturas infantis, a partir das construções próprias das crianças; ou seja, estudar a infância pela infância.

Não querendo reduzir as culturas infantis à elementos gramaticais, como nos referencia o autor, procuramos utilizar a gramática das culturas infantis para analisar as estruturas simbólicas que particularizam as rotinas lúdicas e identificar as relações sociais, as regras e os artefatos que configuram as culturas pelas crianças, seja através dos comportamentos, valores e dos objetos materiais que estão presentes nas interações.

Desse modo, Sarmiento (2002; 2004) compreende que as culturas infantis podem ser analisadas em três dimensões: *semântica, sintática e morfológica*. O autor chama de *semântica* a construção de significados autônomos e a elaboração própria, particular das crianças. Assim, entendemos que a semântica nos ajuda a compreender o significado atribuído pelas crianças às suas construções nas brincadeiras.

Na *Sintaxe*, Sarmiento (2002; 2004) evidência a articulação de elementos que constitui uma representação que não se encontra subordinada a formalidade da lógica adulta, mas que para a criança está cheia de possibilidades do ser e o não ser, do é e o não é. A imaginação é um recurso consciente das crianças que fomenta as culturas infantis. Neste sentido, essa dimensão gramatical das culturas infantis volta-se para a lógica atribuída pelas crianças às suas construções, mesmo que sua intenção seja contraditória às lógicas formais.

Na última dimensão, a *morfologia* constitui-se na forma particular dada pela criança ao uso dos objetos e dos brinquedos, como também dos gestos, das palavras e dos rituais que conduzem às brincadeiras. Ou seja, é a estética apresentada na brincadeira configurada pelas crianças.

Assim, ao longo do acompanhamento de cada rotina, nos deparamos com o desafio teórico e epistemológico de enxergar a infância com um olhar não adultocentrico, e identificar, à luz da gramática das culturas infantis, as particularidades estruturais e simbólicas das brincadeiras construídas entre as crianças em suas rotinas.

Neste sentido, trazemos algumas das rotinas já expostas no capítulo anterior para reafirmarmos um novo olhar que nos permita compreender a cultura infantil particular das crianças participantes deste estudo, reconhecendo os traços distintos que elas inter cruzam. Dentre tantas rotinas apresentadas, pudemos compreender e identificar a construção de significados e da elaboração própria das crianças, e assim tomamos como exemplo a rotina vivenciada por duas meninas do grupo 4 (Júlia e Beatriz) que compartilhavam de revistas com imagens de maquiagens¹⁴. Elas utilizavam a revista com fotografias de estojos de maquiagem, como o próprio estojo de maquiagem. As crianças constroem outro significado à medida que elas desenvolvem sua brincadeira mudando sua semântica, ressignificando os objetos que, no caso dessa brincadeira, a revista.

Além disso, a dimensão da morfologia está materializada subjetivamente na forma como a interação é conduzida no uso dos gestos, ao passar o batom na colega com o dedo, a sombra nos olhos e o blush na bochecha, por exemplo, a maneira específica atribuída pelas meninas ao utilizar a revista na brincadeira envolve a representação de um costume social.

Em outra brincadeira vivenciada entre os meninos do grupo 4, inicialmente Everton pega o cesto de guardar os brinquedos e convida os amigos para carregá-lo dentro do cesto. Em seguida, não dando certo carregar Everton, o cesto passa a conduzir a brincadeira de múmia, onde Emerson entra no cesto e diz: *Eu me deitei aqui, aí, eu estava dormindo, aí, alguém derrubou minha tampa*. Podemos assim interpretar, na dimensão morfológica da brincadeira, em que o objeto assume outra função nessa rotina da cultura infantil. Além disso, a morfologia também é delineada no discurso entre os dois meninos que conduzem a brincadeira pelo movimento e pela linguagem.

Na dimensão da sintaxe, exprime a representação da possibilidade de ser o que a criança não é quando diz: “Oh Arthur, Eu sou a múmia”, quebrando a lógica formal e introduzindo uma outra lógica. Configura a ideia de projetar-se através do simbólico, articula o real e o imaginário do ser e o não ser no momento da brincadeira, onde a criança se identifica com aquele papel que corre para pegar os outros. Já a morfologia da brincadeira se revela no momento de corrido, de movimento em direção as crianças e dessas procurando afastar-se.

¹⁴ Esta rotina está descrita no tópico 5.1

Em outra rotina, dois meninos brincam de polícia e ladrão. Arthur constrói uma arma com pecinhas de encaixe, em direção a Rian, fazendo de conta que atira emitindo o som dos tiros. Rian deita no chão, fazendo de conta que estar machucando, ele pega o telefone e liga para a polícia: *“Oh, polícia tem um bandido aqui, olha ele”*. Arthur não concorda: *Eu não era o bandido não, eu era o policial*. E Rian continua: *“nós é o bandido”*, em seguida Arthur chama a polícia: *Oh, policial tem um ladrão fugindo ali*”, ele continua a atirar e a brincadeira termina quando Rian se afasta iniciando outra rotina.

Nesta rotina, pudemos analisar a morfologia que a brincadeira assume quando a criança liga para a polícia para prender o bandido. E a semântica, ao utilizar as peças de encaixe como arma, a criança constrói outro significado para o brinquedo e o integra no faz de conta.

No que se refere à *sintaxe* da brincadeira, o discurso das crianças encontra-se no real e no imaginário, que alterna entre ser o bandido ou polícia. As crianças não se importam se no mundo real, o bandido é mal e se a polícia é vista como quem protege, mas sustentam a possibilidade de ser no faz de conta o que podem ser e não ser.

Em suma, identificamos a semântica nas rotinas transcritas quando as crianças dão significados próprios aos brinquedos, independente, do seu mundo real, por exemplo, quando transformam o pino de boliche em mamadeira, os jogos de encaixe em máquina fotográfica, a placa quadrada de madeira em celular, dentre tantos outros objetos, que ganham sentido de acordo com as necessidades que surgem na brincadeira.

A *sintaxe* também refletida nas construções lúdicas entre as crianças revestidas da imaginação e sua relação com o real, constitui-se de outras lógicas que não estão articuladas a lógica formal. –Para a criança, constitui um modo particular de se aproximar de diferentes identidades que se alternam sem perder a consciência de seu “eu”. Como nos diz Sarmiento (2004, p.13) a criança “articula na ordem do discurso o real e o imaginário, o ser e o não ser, o estar e o devir, homologizados na sua dupla face”.

Nas culturas infantis, estudadas nos dois grupos de pares, compreendemos a lógica das crianças ao driblar as regras adultas para conquistar seu espaço de brincadeira, além de criar regras que elas mesmas rompem segundo seus interesses,

como podemos ver na interação entre quatro meninos do grupo 4, girando ao redor da mesa com os carros, quando Arthur empurra Emerson, e ele lhe manda sair da brincadeira. No entanto, pouco tempo depois, Emerson chuta Everton, mas permanece na brincadeira, quebrando a regra criada por ele mesmo. Assim, as crianças criam possibilidades de ir na contramão da lógica, criando suas próprias regras.

As brincadeiras dão formas aos objetos e aos brinquedos aliando-se à linguagem, aos movimentos e aos gestos presentes nas canções infantis, construindo sua morfologia, constituindo parte da estética das brincadeiras conduzidas pelas crianças em suas culturas infantis diante do tempo-espço que elas possuem na pré-escola.

Nessa conjectura, seguindo os quatro eixos da gramática da infância exposto por Sarmiento (2004), como, por exemplo, a *interatividade*, eixo central das relações sociais que as crianças compartilham ao longo de todo o tempo que passam juntas na instituição educativa. Através do brincar as trocas sociais se potencializam, as crianças lidam umas com as outras de acordo com as diferentes formas de experiências vivenciadas por cada uma em particular.

Nas interações, observa-se que as crianças oferecem pistas que orientam suas intenções para o colega que precisa interpretar, para então entender através de negociações, atenção e esclarecimentos para que assim cheguem ao consenso. As desigualdades nas participações que geram relações de poder também são fatores que configuram as culturas infantis das crianças participantes desse estudo, seja pela disputa de espaços físicos na instituição para a realização da brincadeira, seja a disputa de espaços de participação entre eles, ou ainda a tentativa de driblar as regras dos adultos constantemente na busca por autonomia em suas ações. Ou, por fim, em situações de respostas incisivas como sim ou não, não quero, eu quero, em não aceitar a salada na hora do almoço, em querer o almoço com carne ou sem carne, em querer ou não dormir na hora do cochilo. São situações postas pelas crianças que se traduzem em suas vozes, opiniões frente à posição do adulto que orienta e media as rotinas na instituição.

Desse modo, os valores construídos nas rotinas perpassam a reciprocidade, o cuidado, o reconhecimento de si e do outro na conjuntura do diálogo que pressupõem a constituição nos modos de se relacionar e de construir sua identidade. Outro aspecto presente nas culturas infantis do grupo 4 e 5 é a *ludicidade* que envolve as brincadeiras construídas entre as crianças, configurada no uso dos brinquedos, nos gestos e

linguagens que promovem a relação do real com o imaginário, universos que se cruzam para criança que elabora e reelabora suas histórias como vimos ao longo do capítulo anterior.

E nesta ludicidade está a *fantasia do real*, representada nos papéis que as crianças exploram nos momentos que as brincadeiras são permitidas ou nos momentos que elas rompem as regras dos adultos para brincar. Elas trazem para o cotidiano da pré-escola fantasias que carregam artefatos do real que tornam as brincadeiras momentos de curiosidade e imaginação, além de papéis que ressignificam o que as crianças observam de outras culturas, os objetos ou brinquedos industrializados como os brinquedos de encaixe que viram armas, uma placa de madeira um celular, dentre outros brinquedos que já citamos e dinamizam a brincadeira contribuindo para a estruturação da fantasia.

Nesta perspectiva, outros elementos também estão presentes nas culturas infantis como a mídia, com os desenhos e personagens da TV e as redes sociais que se insere nos discursos das crianças através das brincadeiras de faz de conta e inter-relacionam o visto e o imaginado, de acordo com a cultura contemporânea que exprime na criança os desejos de consumo.

Nessa relação, com a cultura global, as crianças também exploram, como observamos, músicas destinadas para a cultura adulta. Bem como compartilham de lendas e de mitos contados pelos pais e adultos próximos, com o intuito de evitar que as crianças se aproximem de estranhos ou mesmo que desobedeçam a ordem estabelecida pelos adultos, como forma de controlar o comportamento delas.

E diante de todos estes elementos estruturadores a *reinteração* apontada por Sarmiento (2004) foi vista entre as crianças do grupo 4 e do grupo 5 da instituição pesquisada, a medida em que elas não vivenciam suas brincadeiras de forma linear, os tempos se cruzam, mas o que realmente mostra-se relevante entre as crianças é o tempo do agora. No agora, as crianças mudam constantemente os papéis conforme mudam de ideia, “eu não era o bandido, não eu era a polícia”, “eu não quero mais a arma” e a brincadeira já ganha outro sentido.

Nessa perspectiva, além de buscarmos interpretar as brincadeiras nas culturas infantis segundo a gramática da infância, trouxemos como aditivos que contribui nessa análise conclusiva, os três eixos abordados por Corsaro (2011) ao estudar os grupos de pares, o *embelezamento*, o *enquadre* e a *contextualização*. No

primeiro eixo, o embelezamento, podemos compreender que as crianças configuram em suas rotinas comportamentos que chama a atenção, como repetir por várias vezes a mesma canção¹⁵, a tentativa de participar ensinando como se brinca e mostrando seu interesse¹⁶, a persistência em chamar, em gritar para ser ouvida¹⁷. Esses comportamentos mostram um modo particular que as crianças procuram de se mostrar e evidenciar o seu lugar naquele espaço entre todos.

Na *contextualização*, as crianças envolvem produções verbais ou gestos e expressões que dão indícios da brincadeira que está acontecendo, como, por exemplo: *Olha a sopa quem quer?* (grupo 5, data: 17.11); *Oh, polícia tem um bandido aqui, olha ele* (grupo 4, data: 27. 10). Esses enunciados retirados das rotinas transcritas nos dá o ensejo do que significam estes tipos de brincadeiras; na primeira frase, do grupo 5, por exemplo, encontramos a brincadeira de cozinhar e de casinha, já na segunda, a do grupo 4, a brincadeira de perseguição.

Assim, podemos interpretar a delimitação do que Corsaro (2011) chama de *enquadre*, ou seja, a delimitação da brincadeira segundo as referências dadas pelas crianças. O enquadre consiste na identificação dos elementos que são relevantes nas rotinas, um exemplo disso podemos perceber nas brincadeiras citadas, a primeira, a menina usa panelinhas e colheres para mexer a sopa, e na segunda o menino utiliza um telefone, enquanto seu colega está com uma arma feita de pecinhas de encaixe na mão. Nessa dimensão, o autor nos chama a atenção para entendermos que os objetos que estão expostos para as crianças ativam diferentes tipos de brincadeiras, sendo válido considerar a contribuição desses elementos nas formações das rotinas.

Portanto, para finalizar, entendemos que nesse momento das culturas de pares as amizades são criadas e quebradas, em pouco tempo, e logo se reconstitui. Os conflitos acontecem e logo são esquecidos, dando lugar às brincadeiras. O tempo é reinventado constantemente entre eles no fluxo de interação que vão permeando todos os momentos, sejam nas brincadeiras e/ou nas trocas sociais na rotina da pré-escola. Além disso, foi possível compreender que as crianças que trazem consigo conhecimentos que aprendem em sua relação com as diferentes realidades, da família, da mídia, da comunidade trocam os conhecimentos com seus colegas aprendendo umas

¹⁵ Rotina descrita no Tópico 5.2.1 a influência mediática nas culturas infantis, data: 18. 11.

¹⁶ Rotina descrita no tópico 5.1.1, conflitos, liderança e as amizades, data: 30.08.

¹⁷ Rotina descrita no tópico 5.2, brincadeira de casinha e papéis familiares, data: 05. 11.

com as outras e compondo suas rotinas lúdicas com conhecimentos que vão sendo reconfigurados nessa interação.

Diante dessa consideração podemos refletir que nossos achados têm confirmado os resultados de muitas pesquisas (OLIVEIRA, 2011; BORBA, 2005; CORSARO, 2011; TEIXEIRA, 2009; PEDROSA e CARVALHO, 1995; CARVALHO e PEDROSA, 2002) como a existência de interações sociais nas brincadeiras entre as crianças que as permitem vivenciar valores, sentimentos, comportamentos socialmente construídos a partir das relações de amizades, conflitos, lideranças e poder através das brincadeiras que compartilham nos processos interativos.

Esses resultados obtidos nos levam a ressaltar a importância das educadoras em criar oportunidades para a vivência do brincar e a relevância de suas interpretações e conversas sobre as práticas infantis com as crianças, permitindo que elas questionem, percebam e resolvam problemas que elas podem resolver entre si, dando-lhes autonomia e confiança, sempre que necessário, ajudando-as a exercer os seus papéis sociais. Essa perspectiva nos leva a concordar com Oliveira (2011, p. 145) quando afirma que; “garantir um espaço de brincar na instituição de Educação Infantil deve assegurar a educação em uma perspectiva criadora, em que a brincadeira possibilite o estabelecimento de formas novas de relação com o outro, de apropriação de cultura, do exercício da decisão e da criação”.

Por hora, conclui-se que estudar a infância requer do pesquisador (a)/educador (a) um olhar atencioso para os traços que singularizam cada grupo infantil, lançando fora o olhar adultocêntrico que limita os princípios estruturantes deste grupo. Portanto, o papel do (a) pesquisador (a)/educador (a) assume um lugar que implica ir além do olhar centralizado nas rotinas entre as crianças, em contexto que os circundam, focalizar a realidade que encontra-se no entre/cultura infantil. Ou seja, nas influências dos adultos, das políticas sociais e educativas, refletindo na constituição do tempo-espço compartilhado entre as crianças no interior da pré-escola. Assumir lugar de pesquisadora social implica como assim afirma Friedmann (2015, p. 41), ““se colocar na pele do outro”¹⁸, acolher, ler o mundo das crianças desde o lugar delas, em diálogo com as nossas percepções adultas e com a nossa criança interior”.

¹⁸Aspas colocadas pela autora, Friedmann, 2015.

Assim, ousamos dizer que o lugar de pesquisador (a) / educador (a) nas construções sociais entre as crianças, constitui-se um desafio que envolve o olhar atento e perspicaz para compreender a infância pelas próprias crianças independente da formalidade adulta. Trazemos, portanto, o convite para mergulhar e buscar refletir conosco acerca da capacidade social e cognitiva das crianças em viver, aprender e interpretar os conhecimentos e as informações que nos são postas, nos permitindo pensar em possibilidades pedagógicas que contribuam com os caminhos percorridos pelas crianças na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Segunda edição. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ARROYO, Miguel G. O direito da infância a territórios públicos In. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ:Vozes,p.179-222, 2011.

ARROYO, Miguel G. Escolas do campo e pesquisa do campo: metas In Molina, Mônica Castagna. (org). **Educação do Campo e Pesquisa: Questões para reflexão**. Brasília, Ministério do Desenvolvimento Agrário, p.103-116, 2006.

BAUER, Martin W. GASKELL, George. ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In BAUER, Martin W. GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, p.17-36, 2008.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. GEHLEN, Ivaldo. FERNANDES, Suzana Beatriz. A oferta e a demanda da Educação Infantil no campo: Um estudo a partir de dados primários. In BARBOSA, Maria Carmem Silveira et al. **Oferta e Demanda da Educação Infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, p.71-106, 2012.

BENJAMIM, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo. Duas cidades, 34 edição, 2002. Tradução: Marcus Vinicius Mazzari. Posfácil: Flávio Di Giorgio.

BORBA, Angela Meyer. **Culturas da Infância nos espaços-tempo do brincar: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de Educação Infantil**. 2005. 298 f. Tese (Doutorado em Educação).

BRANDÃO, Ilana Figueiredo. **A criança ressignifica a cultura: A reprodução interpretativa nas brincadeiras de faz de conta em três contextos diferenciados**. 2010, 119f. (Dissertação de Mestrado)

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação do Campo**. Parecer nº 3, de 2008.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 8ª edição, 2010a.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura Lúdica In KISHIMOTO, Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, p.19-32, 2010b.

BROWN, David. O brincar, o pátio de recreio e a cultura da infância. In MOYLES, Janet R. (Org) In **A excelência do brincar: A importância da brincadeira na transição entre Educação Infantil e anos iniciais**. Porto Alegre: Artmed, p.63-82, 2006. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese.

BUSSAD, Vera Silvia Raad. SANTOS, Ana Karina. Reflexões sobre a observação etnográfica: a cultura de pares em ação. In MULLER, Fernandes. CARVALHO, Ana Maria Almeida de. (Org) **Teoria e prática na pesquisa com crianças: Diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, p. 104- 114, 2009.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In CRUZ, Silva Helena Vieira. (Org) **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, p.35-42, 2008.

CARVALHO, Ana Maria Almeida. Cultura do brinquedo. **Estudos de Psicologia**, 7 (1), p. 181-188, 2002.

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

CORSARO, William A. **We're friends right? Inside kid's culture**. Washington, United States. Joseph Henry Press, 2003.

CORSARO, William A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. MULLER, Fernanda. CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs). São Paulo: Cortez, p. 31-50, 2009.

CORSARO, William A. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In **Teoria e prática na pesquisa com crianças**:

diálogos com William Corsaro. MULLER, Fernanda. CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs). São Paulo: Cortez, p. 83-103, 2009.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância.** Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. 2ª ed. Porto- Alegre: Artmed, 2011.

CORTI, Luciane de. SPERB. Tania Mara. O brinquedo de pré-escolares: Um espaço de ressignificação cultural. **Psicologia: Teoria e pesquisa.** Vol.17, nº 1, p. 59-67, 2001.

FERNANDES, Florestan. **As “Trocinhas” do Bom Retiro.** Pro-Posições, v.15, nº 1 (43), 2004.

FRANCHISCHINI, Rosângela. CAMPOS, Herculano Ricardo. Crianças e infâncias, sujeitos de investigação: bases teórico-metodológicas. In CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas.** São Paulo: Cortez, p. 102 - 117, 2008.

FRIEDMANN, Adriana. O olhar antropológico por dentro da infância: adentrando nas casinhas das crianças. In MEIRELES, Renata (Org). **Território do brincar: dialogo com escolas.** São Paulo, Instituto Alana, p. 38- 45, 2015- Coleção Território do Brincar.

GOBBI, Márcia. Desenhos e fotografias: marcas incidiárias das culturas infantis. **Contexto & Educação.** Editora: Unijuí, ano 23, nº 79, p. 199- 221, 2008.

GONÇALVES, Rafaela Dany Freitas Silveira. **O estado da arte da infância e da Educação Infantil do campo: debates históricos, construções atuais.** 2013, 165f Dissertação, (MESTRADO EM EDUCAÇÃO).

GUSMÃO, Neuma Maria Mendes. Linguagem, Cultura e alteridade: Imagens do outro. **Cadernos de pesquisa,** nº107, p. 41-78, 1999.

GRIGOROWITSCHS, Tamara. **Entre a sociologia clássica e a sociologia da infância: reflexões sobre o conceito de “socialização”.** In VI Congresso Português de

Sociologia: Mundos sociais saberes e práticas, n.33. Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de ciências sociais, p.13, 2008.

KITSON, Neil. Por favor, Srta Alexander: Você pode ser o ladrão? O brincar imaginativo: um caso para a intervenção adulta. In MOYLES, Janet R et.al. **A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre Educação Infantil e anos iniciais**. Porto Alegre, Artmed, p. 108-120, 2006.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**. Nº 111, p.41-59, 2002.

JUNIOR KUHLMANN, Moysés. **Infância e Educação Infantil uma abordagem histórica**. Porto Alegre, Mediação, 6ª edição, 2011.

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. Repensando a escola com a palavra: A criança da área rural. **Pro-posições**, v.13, nº1, p. 176-185, 2002.

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. Brincadeiras de menina na escola e na rua: reflexões da pesquisa no campo. **Cadernos Cedes**, ano XXII, nº56, p.63- 80, 2002b.

MACEDO, Nélia Mara Rezende et al. Encontrar, compartilhar e transformar: reflexões sobre a pesquisa – intervenção com crianças. In PEREIRA, Rita Marisa Ribes. MACEDO, Nélia Mara Rezende (orgs). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, p. 87-108, 2012.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. In MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. CASTRO, Paula Almeida de (Orgs). **Etnografia e Educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, p. 49-84, 2011.

MEIRA, Luciano. Análise microgenética e videografia: Ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. **Temas em Psicologia**, v. 2, nº3, 1994.

MONTANDON, Cleopâtre. **Sociologia da Infância: Balanço dos trabalhos em língua Inglesa**. Cadernos de pesquisa, nº112, p.33-60, março 2001.

MOLINA, Mônica Castagna. FERNANDES, Bernardo Mançano. O campo da Educação do Campo. In MOLINA, Mônica Castagna. JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. **Por uma Educação do Campo. Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: DF, Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, p.32-54, 2004.

MULLER, Fernanda. NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. **Estudos da infância: outra abordagem para a pesquisa em educação**. Linhas Críticas. Brasília: DF, v.20, n. 41, p. 11-22, 2014.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. In FARIA, Ana Lúcia Goulart de. FINCO, Daniela (orgs). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: São Paulo. Autores Associados, p. 37- 52, 2011.

OLIVEIRA. Denise Rangel Miranda. **A Educação Infantil na perspectiva da criança de contexto rural: questões para pensar a política de educação do campo em Juiz de Fora**. Editora: UFJF, 2012.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Jogos de papéis: um olhar para as brincadeiras infantis**. São Paulo, Cortez, 2011.

PASUCH, Jaqueline. MORAES, Eulene Vieira. Retratos sociológicos das infâncias do Campo. In SILVA, Isabel de Oliveira e. SILVA, Ana Paula Soares da. MARTINS, Aracy Alves (Orgs). **Infâncias do Campo**. Belo Horizonte. Editora: Autêntica, p.77-89, 2013.

PEDROSA, Maria Isabel. SANTOS, Maria de Fátima. Aprofundando reprodução interpretativa e cultura de pares em diálogos com Corsaro. In **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. MULLER, Fernanda. CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs). São Paulo: Cortez, p.51-58, 2009.

PEDROSA, Maria Isabel. CARVALHO, Ana Maria Almeida. Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, p. 431-442, 2005.

PEDROSA, Maria Isabel. CARVALHO, Ana Maria Almeida. A interação social e a construção da brincadeira. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, nº 93, p. 60- 65, 1995.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Pesquisa *com* crianças. In PEREIRA, Rita Marisa Ribes. MACEDO, Nélia Mara Rezende (Orgs). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, p. 59-86, 2012.

PINTO, Manuel. SARMENTO, Manuel Jacinto. As crianças e a infância definindo conceitos, delimitando o campo. In PINTO, Manuel. SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças: Contextos e Identidades**. Braga. Centro de Estudos da Universidade do Minho, 1997.

QUINTEIRO, Jucirema. **A emergência de uma sociologia da infância no Brasil**. In Reunião Anual da ANPED, GT 14, 2003.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol.36, nº02, p.631-643, 2010.

QVORTRUP, Jens. **Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”**. Pro-Posições, Campinas, vol.22, nº 01, 2011a. Tradução Maria Letícia Nascimento.

QVORTRUP, Jens. A volta do papel das crianças no contrato geracional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, nº 47, 2011b. Tradução Maria Letícia Nascimento.

SANTOS. Ana Karina. DIAS, Álvaro Machado. Comportamentos lúdicos entre crianças do Nordeste do Brasil: Categorização de Brincadeiras. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v.26, nº4, p.585-594, 2010.

SARAMAGO, Sílvia Sara Souza. As identidades da infância: núcleos e processos de construção das identidades infantis. **Sociologia: Problemas e Práticas**. Nº16, p.151-171, 1994.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Uma agenda Crítica para os estudos da criança. **Currículo sem Fronteiras**, v.15, n.1, p.31-49, 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Sociologia da infância: Correntes e confluências**. In SARMENTO, Manuel Jacinto. GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (orgs). Estudos da Infância: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol.26, nº 91, p.361-378, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In SARMENTO, M. J. e CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos: perspectiva sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: ASA, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e Culturas da infância**. 2002. Disponível na internet: http://www.titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf Acessado em 24 de Julho de 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto. PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In SARMENTO, Manuel Jacinto. PINTO, Manuel. **As crianças: Contextos e Identidades**. Braga. Centro de Estudos da Universidade do Minho, p. 09-28, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Culturas infantis e intercultralidade. In DORNELLES, Leni Vieira (Org) **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, p. 19-40, 1997.

SILVA, Ana Paula Soares da. Produção acadêmica nacional sobre a Educação Infantil das crianças residentes em área rural (1996-2011). In BARBOSA. Maria Carmen Silveira, [et al] (Orgs). **Oferta e Demanda de Educação Infantil no Campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

SILVA, Ana Paula Soares da. PASUCH, Jaqueline. SILVA, Juliana Bezzon da. **Educação Infantil do Campo**. São Paulo: Cortez, 2012.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: Evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**. Nº 112, p.7-31, 2001. Tradução: Neide Luzia de Rezende.

SOARES, Natália Fernandes. A investigação participativa no grupo social da infância. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, nº1, p.25-40, 2006.

SOARES, Natália Fernandes. SARMENTO, Manuel Jacinto. TOMÁS, Catarina. **Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças**. Sixth International Conference on Social Methodology. Amesterdam, 2004.

SOUZA, Solange Jobim e. L. S. Vygotsky e construção social da consciência. In **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamim**. Campinas: SP, Papirus, 13ª edição, p. 123- 136, 2012.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípio/ fins da formação humana**. 1ª edição, São Paulo: Expressões Popular, 2010.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In CRUZ, Silva Helena Vieira. (Org) **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, p.43-51, 2008.

ROSSETTI- FERREIRA, Maria Clotilde. OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Um diálogo com a sociologia da infância a partir da psicologia do Desenvolvimento. In **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. MULLER, Fernanda. CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs). São Paulo: Cortez, p.51-58, 2009.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. Crianças ribeirinhas brincando na pré-escola. In SILVA, Isabel de Oliveira e. SILVA, Ana Paula Soares da. MARTINS, Aracy Alves. (Orgs) **Infâncias do Campo**. Belo Horizonte. Editora: Autêntica, p.187-203, 2013.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. **A construção de significados nas brincadeiras de faz de conta por crianças de uma turma de Educação Infantil ribeirinha da Amazônia**. 2009, 294 f. Tese (Doutorado em Psicologia).

VIANNA, Cláudia. FINCO, Daniela. Meninas e Meninos na Educação Infantil: Uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, nº33, p.265-283, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. COLE, Michael. et al. 5ª edição: Martins Fontes: São Paulo, 1994.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo, editora: WMF Martins Fontes, 2014, tradução: João Pedro Fróis.

VILLACHAN- LYRA, Pompéia. Plano Metodológico. In VILLACHAN- LYRA, Pompéia. **Relação de apego mãe-criança: um olhar dinâmico e histórico relacional**. Recife, Editora universitária UFPE, p. 91-125, 2008.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na Educação Infantil: uma história que se repete**. São Paulo: Cortez, 9ª edição, 2012.

APÊNDICES

Fundação
Joaquim
Nabuco

Recife, 18 de junho de 2015

À Secretaria Municipal de Educação, Esportes, Juventude, Ciências e Tecnologia de Caruaru

Em nome do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da UFRPE e FUNDAJ (PPGECI), viemos por meio desta, solicitar a permissão para mestrande Elaine Suane Florêncio dos Santos realizar a pesquisa intitulada: *O brincar nos espaços e tempos das crianças campesinas: Um encontro com as culturas infantis no território da Educação Infantil do Campo*, numa instituição municipal de Educação Infantil, sob orientação da Professora Doutora Patrícia Maria Uchôa Simões.

A pesquisa tem como objetivo central compreender como as crianças organizam o brincar em suas culturas infantis no tempo e espaço definidos pelo contexto da Educação Infantil no campo.

A pesquisa se dará na observação das crianças do grupo 4 e 5, nos turnos da manhã ou tarde, no período de atividades recreativas, brincadeiras livres e em sala de aula, durante as brincadeiras entre as crianças, sem, portanto, retirá-las de suas atividades habituais. Dessa forma, as atividades de registro das informações para a pesquisa não causarão nenhum risco, incomodo ou desconforto para as crianças, ao longo da investigação.

Serão utilizadas videogravações e gravações de áudio, além de anotações no caderno de campo, a partir da observação participante. Os registros construídos junto às crianças serão utilizados apenas para fins acadêmicos, apresentações em eventos científicos, processos de formação docente e aulas com a finalidade educativa.

A realização dessa pesquisa é de grande relevância tanto no campo teórico como para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos educadores e educadoras da Educação Infantil, pois contribui para aprofundar os conhecimentos sobre as crianças, as culturas infantis e as relações sociais construídas no brincar.

Ao final do estudo, as pesquisadoras comprometem-se a realizar oficinas com as profissionais da Educação Infantil da instituição investigada sobre a importância do brincar para o desenvolvimento da criança.

A pesquisadora e a sua orientadora estão à disposição para esclarecimentos e dúvidas a respeito da pesquisa.

Atenciosamente,

Elaine Suane Florêncio dos Santos (Mestranda)
Fone: (81) 9536-5058

Patrícia Maria Uchôa Simões (Professora Dr^a. Orientadora)
Fone: (81) 30736488
patricia.simoes@fundaj.gov.br

Autorização da Escola

Eu, _____, diretora do Centro Municipal de Educação Infantil, autorizo a realização da pesquisa com o título: *O brincar nos espaços e tempos das crianças camponesas: Um encontro com as culturas infantis no território da Educação Infantil do Campo*, pela mestrande Elaine Suane Florêncio dos Santos, do Mestrado Acadêmico em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco- UFRPE e a Fundação Joaquim Nabuco- FUNDAJ, sob orientação da Professora Doutora Patrícia Maria Uchôa Simões.

Os objetivos da pesquisa consistem em compreender como as crianças organizam o brincar em suas culturas infantis no tempo e espaço definidos pelo contexto da Educação Infantil no campo.

A pesquisa se dará na observação das crianças do grupo 4 e 5, nos turnos da manhã ou tarde, no período de atividades recreativas, brincadeiras livres e em sala de aula, durante as brincadeiras entre as crianças, sem, portanto, retirá-las de suas atividades habituais. Dessa forma, as atividades de registro das informações para a pesquisa não causarão nenhum risco, incomodo ou desconforto para as crianças, ao longo da investigação.

Serão utilizadas videograções e gravações de áudio, além de anotações no caderno de campo, a partir da observação participante. Os registros construídos junto às crianças serão utilizados apenas para fins acadêmicos, apresentações em eventos científicos, processos de formação docente e aulas com a finalidade educativa.

A realização dessa pesquisa é de grande relevância tanto no campo teórico como para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos educadores e educadoras da Educação Infantil, pois contribui para aprofundar os conhecimentos sobre as crianças, as culturas infantis e as relações sociais construídas no brincar.

A pesquisadora e sua orientadora se colocaram à disposição para esclarecimentos e dúvidas a respeito da pesquisa e, ao final do estudo, se comprometeram a realizar oficinas com as profissionais da Educação Infantil dessa instituição sobre a importância do brincar para o desenvolvimento da criança.

Por estar ciente dos objetivos e importância da pesquisa autorizo a referida pesquisadora, a frequentar a sala turma do grupo 4 e 5, para realização dos registros necessários para o desenvolvimento da pesquisa, bem como autorizamos a instituição a fornecer à pesquisadora os dados que forem necessários.

Caruaru, ____ de _____ de 2015.

Gestora da Instituição de Educação Infantil



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES**

Termo consentimento livre e esclarecido

Prezados pais e/ou responsáveis

A professora-pesquisadora Elaine Suane Florêncio dos Santos, estudante de mestrado da Universidade Federal Rural de Pernambuco e a Fundação Joaquim Nabuco, estar realizando sua pesquisa de mestrado, na Unidade Municipal de Educação Infantil.

Para tanto, tem observado a turma as crianças nos turnos da manhã ou tarde no período de atividades recreativas, brincadeiras livres e em sala de aula, sem, portanto, retirá-las de suas atividades habituais. Dessa forma, as atividades de registro das informações para a pesquisa não causam nenhum risco, incomodo ou desconforto para as crianças, ao longo da investigação. Essas observações têm sido registradas em videogravações e gravações de áudio.

Para a divulgação da pesquisa é necessária a autorização dos senhores pais e responsáveis para a apresentação dos vídeos e fotografias dos alunos em eventos acadêmicos como formação continuada, congressos, seminários e aulas com a finalidade científica e educativa.

A realização dessa pesquisa é muito importante, no sentido de aprofundar os conhecimentos sobre a criança e a infância, e desta forma, contribuir para a melhoria do trabalho pedagógico e dos estudos realizados.

Segue abaixo a autorização para preenchimento e retorno a escola. Esperamos contar com a colaboração de todos e estamos à disposição para qualquer esclarecimento.

Elaine Suane F. dos Santos- Prof^a.Pesquisadora

Fone: 99536-5058

Eu declaro ter sido informado sobre a pesquisa e autorizo a professora-pesquisadora Elaine Suane F. dos Santos apresentar vídeos e fotografias do (a) aluno (a) sob minha responsabilidade em eventos da escola e eventos científicos e acadêmicos, como formações de professores, apresentações em congressos, seminários e eventos com o intuito educativo fora da unidade escolar.

Nome do aluno (a): _____

Assinatura do responsável: _____