

ANDRÉA SIMÕES RIVERO

**O BRINCAR E A CONSTITUIÇÃO SOCIAL DAS CRIANÇAS E  
DE SUAS INFÂNCIAS EM UM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Linha Ensino e Formação de Educadores da Universidade Federal de Santa Catarina, para obtenção do Grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof<sup>da</sup>. Dra. Eloisa Acires Candal Rocha

Florianópolis  
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

RIVERO, ANDRÉA SIMÕES  
O BRINCAR E A CONSTITUIÇÃO SOCIAL DAS CRIANÇAS E DE  
SUAS INFÂNCIAS EM UM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL / ANDRÉA  
SIMÕES RIVERO ; orientadora, Eloisa Acires Candal Rocha -  
Florianópolis, SC, 2015.  
266 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, . Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. educação infantil. 3. brincadeira. 4.  
relações sociais. 5. etnografia. I. Rocha, Eloisa Acires  
Candal. II. Universidade Federal de Santa Catarina.  
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

“O BRINCAR E A CONSTITUIÇÃO SOCIAL DAS CRIANÇAS E DE SUAS INFÂNCIAS EM  
UM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL”

Tese submetida ao Colegiado do Curso de Pós-  
Graduação em Educação do Centro de Ciências  
da Educação em cumprimento parcial para a  
obtenção do título de Doutor em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 27/02/2015

Dra. Eloisa Acires Candal Rocha (PPGE/UFSC-Orientadora)

Dra. Ângela Meyer Borba (UFF/RJ-Examinadora)

Dra. Angela Maria Scalabrin Coutinho (UFPR-Examinadora)

Dra. Márcia Buss Simão (UNISUL-Examinadora)

Dra. Kátia Adair Agostinho (UFSC-Examinadora)

Dra. Catarina de Souza Moro (UFPR-Suplente)

Dra. Regina Ingrid Bragagnolo (NDI/UFSC-Suplente)

ANDRÉA SIMÕES RIVERO

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/FEVEREIRO/2015

  
Prof.ª Ione Ribeiro Valle

Coordenadora do PPGE/UFSC

Portaria n. 1746/GR/2014



Para Camille, Isadora, Igor, João Victor, Theo,  
Lis, Lorenzo, Bruna e Max, sobrinhas e sobrinhos  
amados com quem redescobri o *brincar!*



## AGRADECIMENTOS

Meus profundos agradecimentos

às meninas e aos meninos do GV/VI — Gabi, Nathaly, Mari, Pedro, Ana Júlia, Giovana, Luana, Dudu, Duda, Vivi, Chico, Caio, Matheus, Salvador, Nuna, Isabelly e Rafa — por partilharem comigo tantas experiências, entre elas suas brincadeiras;

às professoras Ana Cláudia Silva e Sílvia Felicidade dos Santos, pelo acolhimento, compartilhamentos sobre o cotidiano da educação infantil e constante apoio à pesquisa;

às mães e aos pais das crianças, por autorizarem a pesquisa e permitirem o acesso aos seus contextos familiares;

ao Núcleo de Educação Infantil Colônia Z-11, à diretora, à supervisora pedagógica e às demais profissionais, pela receptividade à pesquisa;

à Eloísa Acires Candal Rocha, pelo acolhimento no Doutorado, inspiração e ensinamentos ao longo do processo;

à Roseli Nazário, Rosa Batista e Bel Gomes, por todo o carinho, amizade, partilhas e inestimável apoio na finalização do texto;

à Angela Scalabrin Coutinho, Kátia Agostinho e Patrícia Moraes Lima pelas significativas contribuições no exame de qualificação, e à Márcia Buss-Simão, pela gentileza e sugestões bibliográficas;

ao Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação da Pequena Infância da Universidade Federal de Santa Catarina, por proporcionar a construção de um ambiente de estudos e investigação marcado pela partilha, solidariedade, respeito e dialogicidade — agradeço em especial a Ana Beatriz Cerisara, Eloísa A. C. Rocha e Josué da Silva Filho;

à minha mãe, Geni Simões Rivero, e ao meu pai, José Carlos T. Rivero (Zeca), por suas histórias de vida, pelo apoio permanente, carinho e amor incondicional;

ao Béco, meu amor, por sua presença constante, paciência e cuidados cheios de afeto ao longo destes anos;

às minhas irmãs, Cláudia e Luciana, e irmãos, Marcelo e Miguel, pelo carinho e amor sempre presentes;

às queridas colegas e amigas Regina Ingrid Bragagnolo, Rosinete Schmitt e Zaira Wagner, pela cumplicidade afetuosa;

a todos os amigos, familiares e colegas que, de formas diversas, apoiaram-me ao longo do percurso.



## RESUMO

Esta pesquisa em nível de doutorado teve como objetivo investigar a constituição social das crianças e de suas infâncias em contexto de Educação Infantil e em contexto familiar nos espaços-tempos do brincar, com o intuito de estabelecer uma aproximação às suas relações intersubjetivas e práticas sociais, aos repertórios/conteúdos culturais dos quais se apropriam e às interpretações acerca dos mesmos. Os Estudos Sociais da Infância, destacadamente a Sociologia da Infância, constituem o quadro teórico de referência. O trabalho foi desenvolvido em uma instituição de educação infantil pública municipal com um grupo de dezessete crianças, 9 meninas e 8 meninos, de 4 a 6 anos de idade, e duas profissionais da Educação Infantil. A partir de uma perspectiva etnográfica e participativa, as crianças foram consideradas as principais informantes da pesquisa. No que tange aos procedimentos metodológicos empregou-se observações, anotações de campo, entrevistas, registros fotográficos, em vídeo e áudio. Realizou-se entrevistas com as crianças, seus pais ou mães e as duas profissionais do grupo. A pesquisa evidenciou que as crianças lançam mão de uma multiplicidade de saberes e constroem enredos complexos, nos quais combinam diversos elementos, provenientes das relações estabelecidas no contexto familiar e no Núcleo de Educação Infantil (NEI), no âmbito do contexto local e da cultura mais ampla. Estabelecer aproximações às brincadeiras das crianças, com a intenção de identificar elementos sociais e culturais que exploram e reproduzem interpretativamente, assim como as formas de estruturá-las, fornece condições para romper com interpretações generalizantes sobre as brincadeiras e para projetar a ação docente de modo a considerar suas significações e práticas no sentido de aprofundá-las e/ou ampliar e diversificar suas relações, conhecimentos, repertórios culturais, entre outras dimensões da prática pedagógica. Assim, as proposições pedagógicas podem ganhar contornos e características que respeitem e incluam as trajetórias individuais e coletivas das crianças.

**PALAVRAS CHAVE:** educação infantil, brincadeira, relações sociais, etnografia, estudos sociais da infância.



## ABSTRACT

This doctorate dissertation intended to investigate the social constitution of children and their childhoods in the contexts of childhood education and in their playtime in their family environment. This investigation was done in order to establish approximations between their intersubjective relationships and social practices, and their cultural repertoire and their interpretation of those. Infancy social studies, highlighting sociology of childhood, constitute the theoretical “background” of reference. The study was carried out in a public municipal school (Núcleo de Educação Infantil) with 17 children and 2 childhood education professionals. The children included 9 girls and 8 boys, from 4 to 6 years old. From an ethnographic and participative perspective, the children were considered the main source of information in this research. Regarding the methodology, it included observations, field notes, interviews, photographs, video and audio recordings. Interviews were carried out with the children, their parents and their two childhood education professionals. The research brought to evidence that the children used a multiplicity of knowledge, building complex scenarios where they combine different elements both from their family environment as well as from their school environment, from the local culture and from the broader context. Establishing approximations in child play, intending to identify social and cultural elements which they explore and reproduce through interpretation as well as ways of structuring it, allows the teaching professional to plan their teaching actions taking into account their meanings and practices; which in turn allows the students to deepen and broaden their connections, knowledges, cultural repertoires, among other dimensions of the pedagogical practices. Thus, the pedagogical proposals may be molded in a way which respects and includes children's personal and collective trajectories, besides breaking with generalized interpretations of child play.

**Keywords:** childhood education, early education, child play, ethnographic research, infancy social studies.



## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: Estrutura organizacional dos grupos no NEI.....	97
Tabela 2: Idade das crianças .....	99



## **LISTA DE GRAFICOS**

Gráfico 1: Renda Salarial declarada pelas famílias .....	103
--	-----





## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Dados declarados pelas famílias na Ficha de Matrícula – anos 2010/2011.....	82
Quadro 2: Situação Profissional, Nível de Escolaridade e Idade do Pai e da Mãe das crianças do GV/VI.....	101



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: A pesquisadora entre as crianças .....	73
Figura 2: O canal da Barra .....	93
Figura 3: (En)Cantos da Barra .....	93
Figura 4: Vista panorâmica da Barra da Lagoa .....	94
Figura 5: Entornos do NEI .....	95
Figura 6: Pintura em parede externa do NEI.....	95
Figura 7: Fachada do NEI .....	96
Figura 8: Jogando no laptop.....	130
Figura 9: Brincando no barco com o Tigrinho .....	130
Figura 10: Brincando com a boneca-bebê.....	131
Figura 11: Espaço do refeitório .....	132
Figura 12: A mesa servida para o café da manhã.....	132
Figura 13: Ana Cláudia com Isabelly, alimentando a boneca-bebê ....	134
Figura 14: A hora da Roda .....	135
Figura 15: Brincadeiras nas poças d’água seguidas de banhos de mangueira.....	136
Figura 16: Experiências em múltiplos espaços .....	137
Figura 17: Mari e Nuna com os livros de patos.....	142
Figura 18: Caio observa a situação.....	143
Figura 19: Ana Júlia representando um cachorrinho.....	155
Figura 20: Pedro e Dudu equilibram os bonecos na estrutura do castelo.....	165
Figura 21: Pedro e Chico observam os bonecos “escalando” o castelo.....	166
Figura 22: Gabi, Pedro e Dudu, detrás do castelo. ....	166
Figura 23: Dudu, Gabi e Pedro conversam, atrás da estrutura do castelo.....	167
Figura 24: Luana, Mari, Ana Júlia, Giovana e Caio conversam no canto da sala.....	178
Figura 25: Luana e Mari, assumindo os personagens de irmã mais velha e bebê. ....	180
Figura 26: Ao imitar o bebê, Mari joga objetos no chão.....	181
Figura 27: A mãe (Luana) atende o bebê (Mari), auxiliada pela irmã (Giovana).....	185
Figura 28: Caio observa a situação em pé, junto à mesa.....	192
Figura 29: Gabi e Chico circulam próximo à mesa. ....	192
Figura 30: Caio e Gabi olham em direção à câmera. ....	192
Figura 31: Gabi posiciona o boneco à frente da câmera.....	193
Figura 32: Caio posiciona o boneco à frente da câmera.....	193

Figura 33: Gabi e Caio começam o combate. ....	194
Figura 34: Caio coloca o boneco no chão após ser atingido. ....	194
Figura 35: Gabi ataca novamente o boneco de Caio. ....	194
Figura 36: O boneco de Gabi atinge o de Caio. ....	195
Figura 37: Caio retira seu boneco do espaço do tapete. ....	195
Figura 38: O boneco de Gabi atinge novamente o de Caio. ....	195
Figura 39: Caio grita “Furacão” .....	195
Figura 40: Caio atinge o boneco de Gabi. ....	196
Figura 41: Gabi faz vários movimentos com o boneco. ....	197
Figura 6542: Gabi acompanha os movimentos de Caio. ....	197
Figura 43: Chico e Gabi conversam sobre os personagens. ....	210
Figura 44: Gabi e Chico trocam sinais de positivo .....	212
Figura 45: Os meninos tocam as mãos e sorriem. ....	212
Figura 46: Os meninos movimentam-se representando os personagens. ....	212
Figura 47: Chico passa a mão sobre a cabeça de Gabi. ....	213
Figura 48: Chico escava a terra. ....	213
Figura 49: Gabi desenterra a pedra e é observado pelos meninos. ....	214
Figura 50: Gabi sai correndo com a pedra e é seguido pelos meninos. ....	214
Figura 51: Gabi encontra outra pedra e a retira do buraco. ....	215
Figura 52: Gabi permanece deitado na casinha. ....	216
Figura 53: Chico encosta um objeto na barriga de Gabi. ....	216
Figura 54: Chico enche a garrafinha de areia. ....	217
Figura 55: Chico enche a garrafinha de areia. ....	218

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>23</b>
<b>1. A CONSTITUIÇÃO SOCIAL DAS CRIANÇAS E A BRINCADEIRA .....</b>	<b>29</b>
1.1 OS CONTORNOS DO SER CRIANÇA E OS PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO DA INFÂNCIA .....	29
1.2 O BRINCAR EM UMA DIMENSÃO SOCIAL E CULTURAL .....	43
<b>1.2.1 O brincar na educação: uma visão a ser desnaturalizada.....</b>	<b>46</b>
<b>2. PERCURSO METODOLÓGICO: (RE)CRIANDO FORMAS DE COMPREENDER A CONSTITUIÇÃO SOCIAL DAS CRIANÇAS PELA PERSPECTIVA DO BRINCAR .....</b>	<b>61</b>
2.1 ENTRE IDAS E VINDAS: A DEMARCAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA .....	63
2.2 ENTRE CRIANÇAS E PROFESSORAS: O DIA A DIA NO NEI Z-11 .....	70
<b>2.2.1 Reflexões em torno da ética na pesquisa.....</b>	<b>73</b>
2.3 EXTRAPOLANDO OS LIMITES DA Z-11: APROXIMAÇÕES AOS CONTEXTOS FAMILIARES.....	77
2.4 APROXIMAÇÕES AOS DADOS EMPÍRICOS E AOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	81
<b>3. ENTRE A CASA E O NEI: AS CRIANÇAS E SEUS CONTEXTOS SOCIAIS .....</b>	<b>91</b>
3.1 A BARRA DA LAGOA E A “Z-11”.....	91
3.2 QUEM SÃO AS CRIANÇAS E PROFISSIONAIS DO GV/VI? .....	98
3.3 QUEM SÃO OS PAIS E MÃES DAS CRIANÇAS DO GV/VI? .....	100
3.4 ANA JÚLIA, CAIO, DUDU, GABI, LUANA E MARI: TODOS SÃO CRIANÇAS, MAS SÃO TÃO SINGULARES .....	103
<b>3.4.1 Quem é Ana Júlia? .....</b>	<b>104</b>
<b>3.4.2 Quem é Caio? .....</b>	<b>109</b>
<b>3.4.3 Quem é Dudu? .....</b>	<b>112</b>
<b>3.4.4 Quem é Gabi? .....</b>	<b>114</b>
<b>3.4.5 Quem é Luana?.....</b>	<b>119</b>
<b>3.4.6 Quem é Mari? .....</b>	<b>122</b>

<b>4. O BRINCAR DAS CRIANÇAS DO GV/VI NO COTIDIANO INSTITUCIONAL .....</b>	<b>127</b>
4.1 AO CHEGAR À SALA, NO INÍCIO DA MANHÃ.....	128
4.2 O MOMENTO DO LANCHE.....	131
4.3 HORA DA RODA.....	134
4.4 PROPOSIÇÕES EXTERNAS: DENTRO E FORA DOS MUROS DO NEL.....	135
<b>5. AS BRINCADEIRAS DAS CRIANÇAS: FORMAS, RELAÇÕES E ELEMENTOS SOCIAIS E CULTURAIS QUE AS CONSTITUEM .....</b>	<b>139</b>
5.1 BRINCANDO DE CUIDAR DO(S) OUTRO(S) E DE SER CUIDADO PELO(S) OUTRO(S) .....	140
5.1.1 Os animais como o outro a ser cuidado .....	141
5.1.2 Vamos cuidar do filhote!.....	141
5.1.3 Vamos brincar de Tigrinho? .....	162
5.1.4 O bebê como outro a ser cuidado.....	177
5.2 BRINCANDO DE LUTAR COM O(S) OUTRO(S).....	190
5.2.1 Terremoto! Furacão!.....	191
5.2.2 Quem quer ser o Kuririn? Ele é bem fortão... ele é bem fortão! .....	207
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>237</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>241</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>257</b>
APÊNDICE A.....	257
APÊNDICE B.....	259
APÊNDICE C.....	262

## APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa nasce de minha trajetória como professora e pesquisadora da área da Educação Infantil, e de uma necessidade de aproximação às crianças reais, concretas e às condições sociais e culturais da infância.

As interrogações que desencadearam esta investigação mobilizam minha atenção desde a graduação no Curso de Pedagogia, quando passei a integrar o Núcleo de Estudos da Educação de 0 a 6 anos (NEE0a6) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e realizei uma pesquisa sobre as visões de infância de profissionais da Educação Infantil<sup>1</sup>. Esse trabalho possibilitou-me as primeiras reflexões sobre a relação existente entre uma perspectiva naturalizada e abstrata de infância e a constituição de um cotidiano institucional marcado por preconceitos e estigmatização de meninos e meninas de camadas populares.

Posteriormente, pesquisei a formação dos/as professores/as de Educação Infantil<sup>2</sup> a partir de indícios das visões de criança, de professor/a e de educação infantil identificadas ao longo de duas décadas da Habilitação de Educação Infantil de um Curso de Pedagogia de uma universidade pública. Os pontos de vista de alunas e professores sobre o processo de formação constituíram-se em um dos focos de análise e, entre outros aspectos, a pesquisa apontou a necessidade de uma aproximação à concreticidade das crianças no âmbito da formação inicial de professores de Educação Infantil.

No Núcleo de Estudos e Pesquisas da Pequena Infância (NUPEIN/UFSC), anteriormente denominado NEE0a6, integrei a pesquisa “Culturas da infância: as produções simbólicas das crianças e das professoras de educação infantil (CIPROCEI)<sup>3</sup>, cujo propósito foi o

---

<sup>1</sup> Trata-se da pesquisa, em nível de iniciação científica, intitulada “A infância na visão de profissionais da Educação Infantil Pré-Escolar” (RIVERO, 1997).

<sup>2</sup> Trata-se da pesquisa, em nível de mestrado, denominada “Da Educação Pré-Escolar à Educação Infantil: um estudo das concepções presentes na formação de professores no curso de Pedagogia” (RIVERO, 2001).

<sup>3</sup> A investigação, realizada de 2003 a 2005, foi um subprojeto da pesquisa intitulada “Crianças: Educação, Culturas e Cidadania Ativa”, fruto da articulação entre a Universidade do Minho, Portugal, e a linha de pesquisa em Educação e Infância do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. A pesquisa destinou-se a conhecer e interpretar os modos de inserção social das crianças portuguesas e brasileiras, numa perspectiva comparativa, tendo em vista a análise das culturas infantis e as produções simbólicas realizadas pelas crianças e para as crianças, a relação

de buscar indicadores para a prática pedagógica a partir da observação e registro dos modos de viver das crianças em contextos de educação infantil. Ao longo de dois anos, estivemos em instituições de uma rede municipal, procurando valorizar e debater os pontos de vista das profissionais a respeito do trabalho desenvolvido junto às crianças. Partimos da perspectiva de que compreender as crianças nas suas singularidades e diversidades, exige encontrarmos novas formas de aproximação às relações estabelecidas em nossas instituições, considerando que esses contextos são compostos por várias dimensões do humano, por diversas formas de produção e manifestações culturais. A partir dessa compreensão, procuramos construir com as professoras, que atuavam junto às crianças, práticas de observação e registro sobre algumas produções simbólicas das crianças, com o intuito de que estas práticas viessem a subsidiar o planejamento da prática pedagógica.

A realização de outra pesquisa<sup>4</sup> — que investigou o *brincar* em uma instituição de educação infantil de uma rede pública, com o intuito de compreender as possíveis relações entre a brincadeira e o planejamento de tempos, espaços e materiais no cotidiano dessas instituições — evidenciou a importância de uma observação atenta e constante, assim como a necessidade de romper com um “olhar panorâmico” em direção às situações produzidas pelas crianças. Identificamos também vários elementos e indícios sobre o quê, como e onde as crianças do grupo brincavam, o que expôs a importância da documentação constante dessas experiências para a atuação docente na educação infantil.

Além de percorrer esse trajeto no âmbito da pesquisa, ao atuar na formação inicial de professores/as de educação infantil e, paralelamente, na formação continuada junto às redes de alguns municípios, também verificou-se o quanto as crianças reais e os modos como concretamente vivem a infância nos contextos das instituições de educação infantil, e para além desses, são pouco considerados e analisados.

---

desses modos com a construção da educação escolar, especialmente com a educação infantil e ensino fundamental e a estruturação das produções simbólicas sobre as crianças e sua educação, no âmbito político, normativo e científico, quanto às suas possibilidades e limites para uma plena e ativa cidadania da infância.

<sup>4</sup> Trata-se da pesquisa “Entre meninos e meninas, lobos, carrinhos e bonecas: a brincadeira em um contexto da educação infantil” (BRAGAGNOLO, RIVERO e WAGNER, 2013).



No Brasil, a consolidação de uma visão da criança cidadã, sujeito criativo, indivíduo social, produtora da cultura e da história, é um fenômeno bastante recente (KRAMER, 2002), derivado de um movimento realizado nas últimas três décadas. Na esfera da Educação Infantil, esse movimento tem mobilizado esforços para a concretização dos direitos fundamentais das crianças nas instituições e para a realização de pesquisas com temas provenientes das demandas teórico-práticas do "interior" desses contextos.

Alinhando-me a esse movimento, uma das prerrogativas deste trabalho foi a de estabelecer uma aproximação às histórias e às experiências de um grupo de crianças em uma instituição de educação infantil, o que exigiu acerrar-me de outro de seus contextos de vida, a família. Para tanto, a pesquisa tem como base os *estudos da infância*<sup>5</sup>, que reconhecem a infância como uma construção histórica, social e cultural, constituída de acordo com a classe, etnia, gênero e cultura.

Contemporaneamente as crianças circulam em diferentes contextos — entre eles, as instituições de educação infantil — experimentando processos cada vez mais complexos, no entanto, pouco se sabe sobre como é para elas confrontar situações e contextos distintos, entre adultos e entre seus pares. Nesse sentido, a complexidade que constitui o seu entorno social não é tradicionalmente considerada pela construção de pedagogias para as crianças, que se pautam em modelos e pretendem enquadramentos sociais.

Diante do exposto, justifica-se uma investigação acerca do quê as crianças evidenciam sobre a experiência de estabelecer relações em contextos sociais organizados a partir de lógicas sociais e culturais diversas, de forma a orientar os processos educativos voltados a elas. Esta aproximação aos seus contextos de vida busca analisar as relações intersubjetivas e significações, conteúdos e repertórios, relações com o espaço/tempo, modos de inserir-se/expressar-se e atuar no mundo.

Partindo dessa premissa, tem-se como objetivo geral investigar a constituição social das crianças nos espaços-tempos do brincar, com o intuito de estabelecer uma aproximação às suas relações e práticas sociais, aos repertórios/conteúdos culturais dos quais se apropriam e às interpretações acerca dos mesmos.

A decisão de eleger a brincadeira das crianças como foco de análise tem como pressuposto a ideia de que o brincar é um dos meios das crianças realizarem e agirem no mundo, não apenas para se preparar para ele, mas usando-o como recurso comunicativo para participar da

---

<sup>5</sup> Sarmento e Gouvea (2008, p.9)

vida cotidiana, na interação social, dando significado às ações. (FERREIRA, 2004a)

Assim, esta pesquisa investiga a constituição social das crianças no brincar, considerando os seguintes objetivos específicos:

- Evidenciar os temas, papéis sociais e trocas relacionais presentes nas brincadeiras das crianças;
- Identificar os elementos do contexto mais amplo e da condição social, cultural, histórica e geográfica que as crianças inserem e exploram em suas brincadeiras, assim como elementos da cultura simbólica da infância;
- Compreender como e quais saberes, apropriações e interpretações das crianças tornam-se visíveis no brincar.

O propósito desta pesquisa é também o de contribuir para a reflexão sobre a atuação docente no cotidiano de instituições de Educação Infantil, em virtude da discussão intrincada que envolve o brincar. Subentende-se, conforme Cerisara (2004), que a especificidade das pesquisas em educação exige-nos a realização de um movimento constante na direção da elaboração de indicadores para a prática pedagógica de professores/as de meninos e meninas que passam de quatro a doze horas por dia em instituições de educação coletiva. Nesse sentido, nossa intenção não é a de encontrar regularidades no conhecimento sobre as crianças, conceituar ou afirmar a existência de culturas infantis. Não obstante, como se evidenciará ao longo deste texto, os campos disciplinares que trabalham nessa direção constituem-se em importantes fundamentos para este trabalho, propiciando nossa inserção e inscrição num campo de estudos cuja especificidade reside em partir das crianças para o estudo das realidades da infância — de acordo com o que Sarmiento e Marchi (s/d) propõe como *paradigma crítico* para o campo da Sociologia da Infância —, com o intuito de que esta pesquisa junte-se a outras, cujo compromisso é o de contribuir para a construção da emancipação social da infância.

Diante do exposto passarei a apresentar a organização do texto, que está estruturado em cinco capítulos:

No *primeiro*, apresento e discuto aproximações teóricas relacionadas à problemática central da pesquisa, os processos de constituição social das crianças e o brincar entendido como dimensão social e cultural. No *segundo* capítulo, descrevo o processo de construção metodológica da investigação, ressaltando o percurso de demarcação e aproximação aos dois campos da pesquisa (a instituição e

os contextos familiares), a relação com os sujeitos, as questões éticas envolvidas e a aproximação aos dados empíricos. No *terceiro* capítulo, apresento a comunidade Barra da Lagoa, o Núcleo de Educação Infantil Colônia Z-11, as crianças e profissionais do GV/VI, as famílias das crianças e cada uma das seis crianças informantes desta pesquisa. No *quarto* capítulo, indico algumas das brincadeiras produzidas pelas crianças do GV/VI a partir da estrutura organizacional do NEI Colônia Z-11. No *quinto* capítulo, apresento situações vividas por crianças do GV/VI no espaço da instituição de educação coletiva, que expõem *do que e como elas brincam*, por meio de registros construídos a partir de notas de campo, fotografias e vídeos; as categorias temáticas definidas a partir do processo de seleção e análise do material obtido em campo, e as interpretações do conjunto de registros selecionados. No espaço destinado às *considerações finais*, apresento reflexões, procurando reunir os principais achados da pesquisa e indicar as possíveis implicações para a prática pedagógica nos contextos de Educação Infantil.



## 1. A CONSTITUIÇÃO SOCIAL DAS CRIANÇAS E A BRINCADEIRA

Neste capítulo, procuro apresentar o caminho teórico que ancorou as análises decorrentes das observações e descrições sobre as brincadeiras das crianças do Grupo V/VI do Núcleo de Educação Infantil Colônia Z-11. Primeiramente, situo as aproximações teóricas realizadas a respeito dos processos de constituição social das crianças e, logo após, aquelas relativas à brincadeira em uma perspectiva social e cultural.

### 1.1 OS CONTORNOS DO SER CRIANÇA E OS PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO DA INFÂNCIA

Embora a produção teórica sobre a criança a partir do início do século XX, sobretudo nos domínios das ciências da saúde infantil, da psicologia (ou melhor, da puericultura), tenha sido prolixa, a infância, enquanto categoria social, constituída por sujeitos historicamente situados, prosseguiu, em grande medida, sem ser estudada. E, ao longo do século, no processo de consolidação das distinções entre os campos disciplinares, a criança foi tomada como objeto primordial de uma psicologia do desenvolvimento, que raramente dialogou com a sociologia, a antropologia e a história. Daí advêm “[...] o paradoxo de termos as crianças abundantemente (excessivamente?) escrutinadas, analisadas, classificadas como seres biopsicológicos, mas ignoradas como atores sociais, portadores e produtores de cultura”. (SARMENTO; GOUVEA, 2008, p. 07)

Em decorrência desse processo, os modos como as crianças, especialmente as de contextos populares, concretamente vivem suas infâncias ainda são pouco estudados e compreendidos. No entanto, as reflexões ocorridas nessas últimas décadas, acerca da infância como categoria social e as crianças como membros ativos da sociedade, vêm provocando renovações nas abordagens dos *estudos da infância*<sup>6</sup> nos

---

<sup>6</sup> Sarmento e Gouvea (2008, p.9) situam os *estudos da infância* como um campo em pleno desenvolvimento, cujos estudos alargam as fronteiras do campo disciplinar. Conforme os autores bem os definem: “A partir do olhar da sociologia, da história, da antropologia, da psicologia, etc., e tomando por foco a infância como categoria social do tipo geracional, têm-se vindo a desenvolver trabalhos de pesquisa que procuram resgatar a infância como objeto de

planos teórico, epistemológico e metodológico, conforme demarcam alguns autores.

Abordagens antropológicas, nas últimas décadas, passaram a conceber as crianças como sujeitos sociais e vêm dedicando-se à tematização da criança e/ou da infância como campo específico de estudos<sup>7</sup>.

No âmbito da produção historiográfica sobre a infância, Gouvea<sup>8</sup> ressalta a significativa ampliação de comunidades investigativas nacionais e internacionais que, ao focar seus estudos na História da infância, vêm contribuindo para o aumento dessa produção.

No campo da Filosofia, é recente a atribuição de um valor positivo à experiência da infância, e, nesse sentido, alguns autores<sup>9</sup> têm procurado "pensar a infância desde outra marca ou, melhor, a partir do que ela tem e não do que lhe falta; como presença e não como ausência, como força e não como incapacidade" (KOHAN, 2008, p. 41).

Em 1998, a revista *Éducation et Sociétés* afirmou que "há menos de 10 anos, Anne Van Haecht definia a infância como uma terra desconhecida do sociólogo" (ABRAMOWICZ, 2011, p. 25), o que significa dizer que o campo científico da Sociologia da Infância vem, há aproximadamente duas décadas, ampliando sua expressão por meio da criação de revistas científicas especializadas, do desenvolvimento de uma literatura internacional de referência, da constituição dos comitês científicos da Associação Internacional da Sociologia (ISA) e da Associação Internacional de Sociólogos de Língua Francesa (AISLF), além de outros eventos. (SARMENTO, 2008)

Essas breves indicações possibilitam localizar um campo de estudos em desenvolvimento, com o qual a área da educação e seus pesquisadores vêm construindo um diálogo fecundo. Diálogo este que derivou de:

conhecimento, nas suas múltiplas articulações com as diversas esferas, categorias e estruturas da sociedade."

<sup>7</sup> Ver mapeamento realizado por Cohn (2005) e coletânea de ensaios realizada por Silva, Macedo e Nunes (2002).

<sup>8</sup> Gouvea (2008), tomando como base um levantamento bibliográfico de Rizzini e Fonseca (2001), indica que só no Brasil "nos anos 80 foram localizados 38 títulos sobre o tema, sendo registrados na década de 90, 160 estudos, entre artigos, dissertações e teses."

<sup>9</sup> Nesse sentido, considero exemplar o conjunto de ensaios apresentados por Walter Kohan (2007a).

[...] um intenso debate e do movimento de pesquisadores e pesquisadoras que desde os anos 1980 vinham buscando abrir caminho para uma perspectiva de investigação que considerasse as determinações estruturais e contextuais definidoras dos processos educativos com crianças pequenas. (ROCHA, 2011, p.vii)

Tal movimento confronta a tradição de estudos da educação, cujo foco restringia-se aos processos e métodos pedagógicos, e buscava orientações únicas e gerais para a educação das crianças, concebidas de forma abstrata e universal. A necessidade de considerar as “[...] determinações sociais passa a exigir, a partir de então, a busca de uma maior interlocução disciplinar que pudesse dar conta de forma mais articulada dos processos políticos, econômicos, históricos, sociais e culturais envolvidos na educação das crianças.” (ROCHA, 2011, p.viii)

Para a Pedagogia, portanto, as contribuições dos *estudos sociais da infância* têm indicado a necessidade de tomar como ponto de partida da ação educativa o conhecimento acerca da criança, para além daqueles definidos como padrões de desenvolvimento. Investigar os contornos do ser criança e os processos de constituição da infância e da sua educação implica considerá-la um agente cultural e informante qualificado, conduzindo à necessidade de observar: o como brincam e sobre o que brincam; o cruzamento que estabelecem entre fantasia e realidade; as expressões do seu imaginário e como interpretam temas da vida cotidiana. (ROCHA, 2011)

Nessa direção, destacam-se os contributos da Sociologia da Infância, a começar pelo fato desta se propor a resgatar a infância de perspectivas biologizantes e psicologizantes, além de interrogar a sociedade a partir de um ângulo que concebe as crianças como objeto de investigação sociológica por direito próprio, ampliando o conhecimento não somente sobre a infância, mas sobre o conjunto da sociedade. Sendo assim, a infância é concebida como uma categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social. (SARMENTO, 2005)

As contribuições teóricas produzidas no âmbito da Sociologia da Infância vêm se mostrando especialmente relevantes para a Educação Infantil, como bem explicitou Cerisara (2004, p.40), ao demarcar que a construção de uma pedagogia:

[...] que tem como foco as crianças, como sujeitos plenos de direitos e não apenas como alunos, tem colocado para este campo o desafio de conhecer as crianças para além dos modelos historicamente apresentados pela psicologia, propondo um diálogo com os demais campos do conhecimento, tais como a sociologia (em especial a sociologia da infância) e a antropologia, entre outros.

O processo de construção dessa interlocução é mencionado em algumas produções teóricas da área. Esse é caso de um levantamento realizado por Rocha (1999, p. 94) sobre as pesquisas no campo da Educação Infantil no final da década de 90, que revelava o seguinte panorama: "[...] a maior parte dos trabalhos trata de uma criança abstrata, referida no singular, sem distinção das multiplicidades que a determinam e compõem. A criança real é pouco conhecida". Por outro lado, a autora vislumbrava uma frente de estudos cujos objetivos residiam em conhecer as crianças e os contextos sociais e institucionais de sua educação, além de outros que buscavam "ouvir" as crianças a partir dos contextos educativos da creche ou da pré-escola.

Cerisara (2004, p. 38) também chamou atenção para a não consideração das crianças concretas e de seus pontos de vista na produção científica da Educação Infantil, e apresentou um primeiro “[...] conjunto de pesquisas que encararam o desafio de tentar praticar uma ruptura em relação aos *jeitos* de ver as crianças: Batista (1998), Oliveira (2001) e Coutinho (2002)”. A autora explica a transição do foco das pesquisas realizada pelo grupo, entre o final da década de 90 e o início da década seguinte:

Até então, as pesquisas desenvolvidas pelo nosso grupo estavam direcionadas para os núcleos temáticos “profissionais e educação infantil”, prática pedagógica e história e políticas para a educação infantil, e percebemos que ter as crianças como parceiras no processo de investigação poderia ampliar o nosso conhecimento sobre elas e sobre a forma como vivem as suas infâncias em contextos de educação coletiva, sendo isso essencial para pensarmos a finalidade educativa das instituições de educação infantil. (CERISARA, 2004, p. 39).



Em trabalho publicado recentemente, Nascimento (2011, p. 51) discute a disseminação e abrangência da sociologia da infância em termos de produção do conhecimento e base teórico-metodológica de pesquisa, na área da educação da infância. No Brasil, o campo tem contribuído para a investigação das crianças com a intenção “[...] de conhecê-las nas múltiplas relações que estabelecem nas experiências cotidianas, de onde retiram os conteúdos presentes em brincadeiras e interações”. As crianças, para além de sua condição de alunos ou seres em desenvolvimento, ou mesmo a partir dessa situação, constituem-se em sujeitos dessas pesquisas. Nesse sentido, a autora ressalta que:

O campo tem permitido a modificação no olhar para suas atividades cotidianas. Em vez da fragilidade, da incompetência, da negatividade *naturalmente* atribuída aos pequenos, é possível formular outras hipóteses, a partir de suas ações concretas e simbólicas. Ainda que haja diferença nos estudos desenvolvidos, a concepção de criança como ator no campo social tem promovido outro tipo de conhecimento sobre as crianças. (NASCIMENTO, 2011, p. 51)

No que tange às correntes<sup>10</sup> da Sociologia da Infância, os estudos interpretativos e aqueles que se inscrevem no paradigma crítico têm especial relevância para este trabalho.

Os *estudos interpretativos* concebem as crianças como integrantes de uma categoria social, a infância, mas demarcam a construção de seus processos de subjetivação no quadro da construção simbólica dos seus mundos de vida, nos quais estabelecem com os

---

<sup>10</sup> Para Sarmento, os *paradigmas* são uma forma de “arrumação” teórica pouco fiel a uma realidade teórica que se caracteriza predominantemente pela sua natureza transparadigmática. Prefere, por isso, classificar as diferentes orientações como *correntes* ou *abordagens*, atribuindo a esses termos o sentido de afinidades conceituais, temáticas e metodológicas. As correntes e abordagens correspondem, mais do que à opções epistemológicas distintas, à intenções analíticas que se caracterizam por determinadas preferências por problemáticas próprias e por orientações metodológicas predominantes (as quais são também suscitadas pela natureza das temáticas escolhidas). Nesse sentido, no interior de cada “corrente”, encontrar-se-á não propriamente a coerência teórica ou a unidade paradigmática (ainda que cada paradigma suscite porventura opções temáticas e metodológicas preferenciais), mas um campo empírico distinto, “estilos” de investigação e temáticas diferenciadas. (SARMENTO, 2008, p. 30)

adultos interações que as levam a reproduzir as culturas societais e a recriá-las nas interações de pares. O conceito cunhado por Corsaro (1997), de “reprodução interpretativa”, do qual trataremos adiante, revela-se central nesta corrente<sup>11</sup>, ao colocar em destaque a capacidade de interpretação e transformação que as crianças têm da herança cultural transmitida pelos adultos. (SARMENTO, 2008)

Os *estudos de intervenção*<sup>12</sup>, cuja inscrição no *paradigma crítico* é dominante, concebem a infância, simultaneamente, como uma construção histórica e um grupo social oprimido, o que torna a sua condição social de grupo que vive condições especiais de exclusão social um aspecto central dessa abordagem. Sendo assim, a Sociologia da Infância só poderá efetivar as suas finalidades ao contribuir para a emancipação social da infância. (SARMENTO, 2008)

Nas últimas décadas, a partir de um conjunto significativo de pesquisas desenvolvidas por esse campo, passou-se também a confrontar as perspectivas clássicas tradicionais da socialização das crianças, tema que procuraremos de modo breve situar a seguir.

A responsabilidade da família pela proteção, educação e socialização da criança, sofreu novas transformações a partir do desenvolvimento do modelo urbano industrial, que trouxe consigo uma perpetuação das desigualdades sociais. Em meio aos desdobramentos desse processo, no início do século XX, a consideração da infância como geração sobre a qual os adultos agem no sentido de realizar a transmissão cultural e a socialização, foi objeto de estudo de Émile Durkheim (1978), que desenvolveu o conceito de socialização ao estudar a “natureza” da educação.

O conceito de socialização passa então, a partir daquele postulado por Durkheim, por diferentes versões<sup>13</sup> e revisões, nas quais as crianças,

---

<sup>11</sup> Para Sarmento (2008, p.31), entre os “[...] temas privilegiados por essa corrente estão: a desconstrução do imaginário social sobre a infância; ação social das crianças (*agency*); as interações intra e intergeracionais; as culturas da infância; as crianças no interior das instituições; as crianças no espaço urbano; as crianças, os media e as TIC; o jogo, o lazer e a cultura lúdica (e.g. JAMES & PROUT, 1990; CORSARO, 1997; JAMES, JENKS e PROUT, 1998)”.

<sup>12</sup> Para Sarmento (2008, p.32), entre “os temas privilegiados por essa corrente estão: a dominação cultural, a dominação patriarcal e de gênero, os maus tratos à infância, as políticas públicas para a infância, a infância e os movimentos sociais. (e.g. SEPHENS, 1995; LIEBEL, 2000; ALANEN & MAYAL, 2001)”

<sup>13</sup> Sarmento (2008, p.20) indica que “o conceito de socialização, nas suas diferentes versões e revisões, a partir de Durkheim (1972) [1938]) e Parsons e

ao não serem consideradas seres sociais plenos, são concebidas como estando em vias de o ser, por obra da ação adulta sobre as novas gerações. Portanto, nessas teorizações:

[...] o conceito de socialização constitui, mais do que um constructo interpretativo da condição social da infância, o próprio fator de sua ocultação: se as crianças são o “ainda não”, o “em vias de ser”, não adquirem um estatuto ontológico social pleno — no sentido em que não são “verdadeiros” entes sociais completamente reconhecíveis em todas as suas características, interativos, racionais, dotados de vontade e com capacidade de opção entre valores distintos — nem se constituem, como um objeto epistemologicamente válido, na medida em que são sempre a expressão de uma relação de transição, incompletude e dependência. (SARMENTO, 2008, p. 20)

Assim, tradicionalmente, a Sociologia não se ocupou da criança como um ser social, mas promoveu o *aluno* e a *criança, na posição de desviância* ou *de anomia*, a objeto científico. Segundo J. Qvortrup (1995), “as crianças, mais do que ignoradas, têm sido marginalizadas e ‘menorizadas’ pelo discurso sociológico”.

Em relação às *crianças pequenas*, a crescente expansão do atendimento em instituições onde passaram a ser atendidas coletivamente e em alternância aos contextos familiares, antes de ingressarem na escola, desestabilizou a visão generalizada de que a sua socialização ocorria na família, conduzindo à problematização da concepção tradicional de socialização, entendida “como um processo universal e unívoco, conduzido exclusivamente por adultos que o lideram, de acordo com objetivos claramente definidos e em benefício da reprodução social”. (FERREIRA, 2004a, p.15)

Ao assumir uma importância considerável na construção da infância moderna, as crianças passam a ter as suas relações sociais organizadas e reguladas nesses contextos. Essa condição, como afirma

---

Bales (1955), passando pela teoria da reprodução de Bourdieu e Passeron (1970) e pela abordagem construtivista de Berger e Luckman (1973), constitui o domínio exato da hipostasia da infância como condição social suscetível de ser estudada em si própria”.

Ferreira (2004b), posicionou as crianças na co-presença de uma variedade de outros: outras crianças; outros adultos (profissionais); outro(s) espaço(s), tempo(s); objetos e atividades que definem uma ordem coletiva e pública; e outras relações sociais. Essa variedade de outros, afirma a autora, tornou compulsórias as interações face a face, impelindo as crianças à ação, onde estarão intervindo, necessariamente, as suas concepções e experiências em família e no mundo, assim como ocorrerão confrontos com as dos pares e adultos.

Nessa direção, Ferreira (2004b) ressalta, o fato de as crianças, nas instituições de educação infantil, procurarem dotar de sentido para si, e na esfera da dimensão coletiva, processos referenciados ao mundo adulto e à ordem institucional definida pela educadora, apropriando-se interpretativa, seletiva e criativamente, pela participação ativa em redes de sociabilidade intra e inter-geracionais, e vindo a construir simetricamente um lugar comum voltado aos interesses infantis onde (re) produzem o seu próprio mundo social.

Assim, a autora concebe a instituição de educação infantil como uma estrutura social adulta, ancorada em propriedades duais:

Produto de uma construção sócio-histórica destinada à socialização das crianças, o Jardim de Infância constitui-se numa instituição social que encontra no adulto-educadora o elo que representa e assegura uma integração de sistema (cf. Giddens, 1987). Simultaneamente porque o adulto-educador estrutura o contexto espaço-temporal do Jardim de Infância e faculta a sua actualização quotidiana para/com as crianças, permite a sua integração social (idem). Por seu turno, também as crianças, quando participam naquela estrutura (JI) em acções sociais organizadas e regulares que permitem a sua reprodução no espaço e no tempo - processos de integração social - , se integram dualmente na ordem institucional adulta e na ordem instituinte das crianças, sendo que, em ambos os casos reflectem dentro da instituição a força das estruturas sociais que as influenciam e a das acções que coletiva ou individualmente marcam a sua diferença. (FERREIRA, 2004b, p. 56)

Assim, na pequena infância, muitas crianças começam a ser “confrontadas com diversos valores e perspectivas opostos,

complementares e divergentes veiculados pelos pais, pela escola, meios de comunicação social, pela sociedade de consumo e seus pares.” (PROUT, 2004, p.16). Desse modo, “pais, professores e demais pessoas responsáveis pelo bem-estar das crianças têm menos poder para controlar e orientar estes diferentes factores como um todo”. Essas condições caracterizariam uma 'dupla socialização' em meio à qual as crianças, de modo ativo, procuram “individual e colectivamente, dar coerência e sentido ao mundo em que vivem”. (PROUT, 2004, p.16).

Os processos de socialização, portanto, tornaram-se cada vez mais complexos, ocorrendo “em registros múltiplos e não necessariamente convergentes, protagonizados pelas próprias crianças quando procuram gerir a heterogeneidade de seus ofícios, papéis, identidades e posições sociais” (FERREIRA, 2004a, p.16).

Ao centrar-se novamente na infância, contemporaneamente o discurso sociológico deu início a uma revisão crítica do conceito de socialização, conforme mencionamos anteriormente, passando a analisar as crianças como *atores no processo de socialização* e não como *destinatários passivos da socialização adulta*. Assim, “[...] as relações de classe, gênero, etnia se associam à características interindividuais que tornam o processo de transmissão e recepção dos saberes, normas e valores sociais muito mais complexos do que aquilo que a concepção tradicional de socialização propõe”. (SARMENTO, 2008, p.20)

A obra de William Corsaro — *A Sociologia da Infância* —, publicada pela primeira vez em 1997, interroga a mais relevante teoria sociológica sobre a infância, a socialização, e advoga a tese da infância como categoria estrutural da sociedade, de autoria de Qvortrup.

Corsaro (2011, p. 31) centra críticas nas concepções de socialização sustentadas na visão funcionalista de cultura. Para o autor, a maior parte dos trabalhos tradicionais sobre a cultura de pares compreenderia tais culturas como valores e normas partilhados e internalizados que orientam o comportamento, e partiriam de uma "doutrina individualista que considera o desenvolvimento social infantil unicamente como a internalização isolada dos conhecimentos e habilidades de adultos pela criança". Tais perspectivas impossibilitariam conceber a socialização também como "um processo de apropriação, reinvenção e reprodução", no qual precisa ser reconhecida a "importância da atividade coletiva e conjunta — como as crianças negociam, compartilham e criam cultura com adultos e entre si (COR SARO, 1992; JAMES, JENKS e PROUT, 1998)". (COR SARO, 2011, p.31)

Para o autor, as crianças produzem coletivamente *culturas de pares*<sup>14</sup> e contribuem para a reprodução de uma sociedade ou cultura mais ampla, conforme detalha a seguir:

[...] uso o termo pares especificamente para referir a coorte ou o grupo de crianças que passa seu tempo junto quase todos os dias. Meu foco está nas culturas de pares locais que são produzidas e compartilhadas principalmente por meio da interação presencial. (Obviamente, essas culturas locais fazem parte de grupos mais gerais de crianças, que podem ser definidas em termos de idade ou fronteiras geográficas – por exemplo, todas as crianças entre 3 e 6 anos nos Estados Unidos.) As crianças produzem uma série de culturas locais que se integram e contribuem para as culturas mais amplas de outras crianças e adultos a cujo contexto elas estão integradas. Esses processos variam ao longo do tempo e entre culturas, e a documentação e a compreensão dessas variantes devem ser um tema central na nova sociologia da infância. (CORSARO, 2011, p. 127)

Contudo, a cultura infantil, nessa perspectiva, não é algo em que as crianças pensam constantemente para orientar seu comportamento. A cultura de pares é pública, coletiva e performática (GEERTZ, 1973; GOFFMAN, 1988). As culturas de pares infantis são definidas, portanto, como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais. As crianças e suas culturas de pares, demarca Corsaro (2011), são dignas de documentação e estudo por si mesmas

Para tal perspectiva, proposta e denominada pelo autor como *reprodução interpretativa*, o foco está no lugar e na participação das crianças, na produção e reprodução cultural, em vez de estar na

---

<sup>14</sup> Para Corsaro (2011, p. 127), “Muito do trabalho tradicional sobre a cultura de pares concentrou-se nos resultados (positivos e negativos) de experiências com pares no desenvolvimento individual. A maior parte desse trabalho tem uma visão funcionalista de cultura; isto é, a cultura é vista como consistindo de valores e normas partilhados e internalizados que orientam o comportamento.” Para o autor, em sintonia com a noção de reprodução interpretativa, é necessário desprender-se dessa visão tradicional da cultura de pares.

internalização privada de habilidades e conhecimentos adultos pelas crianças. Assim, ao selecionarem ou se apropriarem de informações do mundo adulto, as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares. O termo *reprodução*, portanto, defende a "[...] ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança culturais", sugerindo também que "[...] as crianças estão, por sua própria participação na sociedade, restritas pela estrutura social existente e pela reprodução social". Portanto, a criança e sua infância seriam afetadas pelas sociedades e culturas que a integram, as quais "foram, por sua vez, moldadas e afetadas por processos de mudanças históricas". (CORSARO, 2011, p.31).

O termo *interpretativa*, por sua vez, “[...] captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto [...]”. (CORSARO, 2009, p. 31)

A participação das crianças nas rotinas culturais assume um lugar central nessa abordagem. Ou seja, "Rotinas, em vez de indivíduos, são analisadas. É por meio da produção e participação coletivas nas rotinas que as crianças tornam-se membros tanto de suas culturas de pares quanto do mundo adulto onde estão situadas". (CORSARO, 2011, p.128)

Para Sarmiento (2003, p.08), o desafio hermenêutico posto à Sociologia da Infância reside "[...] na compreensão deste processo de reprodução interpretativa (CORSARO, 1997), constitutivo das identidades individuais de cada criança e do estatuto social da infância como categoria geracional”.

Soma-se ao processo de revisão científica do conceito de socialização, o fato da sociologia ter passado a dedicar-se crescentemente às dimensões do espaço privado e individual, como explicita o autor:

A reorientação do campo sociológico para o ator social e a construção de uma “sociologia dos indivíduos sociais”, com ênfase na análise da construção dos laços sociais e focalização das dimensões subjetivas da existência em sociedade, dos trajetos singulares da experiência humana e na produção das identidades individuais, remete o olhar sociológico para a procura dos processos de

subjetivação e chama ao esforço analítico dimensões até agora consideradas como monopólio do campo psicológico. (SARMENTO, 2008, p. 21)

Segundo Sarmento, a reentrada do privado e do subjetivo no âmbito do social traz consequências para a redefinição da relevância analítica da sociologia da infância. Nessa direção, o autor destaca Bernard Lahire, “[...] como um dos sociólogos que mais tem sido sensível à apropriação do indivíduo social pela Sociologia”. (SARMENTO, 2008, p. 32).

Bernard Lahire propõe uma reflexão crítica sobre o conceito de socialização e as teorias da ação e do ator, o que nos leva a tangenciar a seguir alguns aspectos de suas análises. O autor inscreve-se em uma linha sociológica crítica, demarcando que as teorias da ação são sempre teorias políticas. Ao interrogar sobre "O que é agir?" e reunir condições para compreender esses processos, torna-se possível a mudança numa perspectiva mais virtuosa e democrática. (LAHIRE, 2002, p.14)

Para Lahire, o indivíduo é uma *construção singular do social*, que atravessa diferentes contextos de socialização, incorporando diferentes formas de agir<sup>15</sup>, visão esclarecida a seguir:

Esses grupos, que são os quadros sociais de nossa memória, são, pois heterogêneos, e os indivíduos que os atravessam durante um mesmo período de tempo ou em momentos diferentes de sua vida são, portanto, o produto sempre variegado dessa heterogeneidade dos pontos de vista, das memórias e dos tipos de experiência. O que vivemos com nossos pais, na escola, no colégio, com os amigos, com colegas de trabalho, com membros da mesma associação política, religiosa ou cultural, não é necessariamente cumulável e sintetizável de maneira simples... Sem ser preciso postular uma lógica de descontinuidade absoluta ao pressupor que esses conceitos são radicalmente

---

<sup>15</sup> “A heterogeneidade das experiências socializadoras, redescobertas atualmente por muitos pesquisadores, já era colocada centralmente por Maurice Halbwachs (1968, p. 67-68), em suas reflexões sobre memória: cada homem está mergulhado, ao mesmo tempo ou sucessivamente, em vários “grupos”, os quais não são homogêneos ou imutáveis. A idéia de pluralidade de experiências, portanto, já estava presente na visão desse sociólogo. (LAHIRE, 2002, p.31)



diferentes entre si, e que os atores saltam a cada instante de uma interação à outra, de um domínio de existência a outro, sem nenhum sentimento de continuidade, pode-se pensar e constatar empiricamente - que todas essas experiências não são sistematicamente coerentes, homogêneas nem totalmente compatíveis e que, no entanto, nós somos seus portadores. (LAHIRE, 2002, p.31)

Comumente, diz Lahire (2002, p.32), separa-se o período de socialização "primário" (essencialmente familiar) daqueles que ocorrem posteriormente, denominados "secundários" (escola, grupo de iguais, trabalho, etc). Para o autor, tal distinção pode ser considerada importante por ressaltar que no início do processo de socialização "a criança incorpora, na máxima dependência socioafetiva em relação aos adultos que a cercam 'o mundo, o único existente e concebível, o mundo simplesmente' (BERGER & LUCKMAN, 1986, p. 184) e não um universo percebido como relativo e, portanto específico [...]" . Por outro lado, essa perspectiva deve ser problematizada, pois conduz à representação do percurso individual:

[...] como uma passagem do homogêneo (o submundo familiar que constitui as estruturas mentais mais fundamentais) ao heterogêneo (os múltiplos subuniversos que um ator frequenta já constituído e que não é mais fundamentalmente modificado, ou, em todo caso, não tão profundamente como em seu primeiro universo de referência). (LAHIRE, 2002, p.32)

O autor adverte que este tipo de representação esquemática é contrariada por diversos fatos empíricos. A homogeneidade do universo familiar, diz ele, é pressuposta, mas nunca demonstrada. Seja ela relativa ou exacerbada, a heterogeneidade "[...] está sempre irredutivelmente no âmago da configuração familiar, que nunca é uma instituição total perfeita." (LAHIRE, 2002, p.32)

Experiências como a da creche, um universo diferente do familiar, questionam a idéia de sucessão ou superposição primária-secundária: "Como não ver que, colocada na creche desde muito cedo, a criança aprende desde os primeiros meses de sua vida que não se espera a mesma coisa dela e que não é tratada identicamente aqui e lá?" (LAHIRE, 2002, p.32). Peter Berger e Tomas Luckman sugeriam a

possibilidade de uma "socialização falha", ao referir a situação de uma babá cujo mundo social era muito distinto do mundo dos pais da criança, que resultaria "da mediação de mundos altamente contraditórios pelos outros significativos no curso da socialização primária". (LAHIRE, 2002, p.32) Para o autor, sem considerar a noção (normativa) de "falho" é necessário reconhecer que:

[...] a experiência da pluralidade dos mundos tem todas as chances, em nossas sociedades ultradiferenciadas, de ser precoce. Enfim, as socializações secundárias, mesmo realizadas em condições socioafetivas diferentes, podem questionar profundamente e fazer competição com o monopólio familiar na socialização da criança e do adolescente. (LAHIRE, 2002, p.33)

Sua pesquisa sobre as configurações familiares populares em suas relações com o universo escolar localizou casos de heterogeneidade, a partir dos quais depreendeu que:

A criança pode estar cercada de pessoas que representam princípios de socialização, tipos de orientação em relação à escola muito diferentes, até opostos. A oposição ou a contradição pode estabelecer-se, segundo os casos, entre o controle moral muito estrito e a indulgência, entre a "diversão" e o "esforço escolar", entre uma sensibilidade muito grande para com tudo que se refere à escola e uma sensibilidade pequena, entre gosto pela leitura e uma ausência de práticas e gosto pela leitura, etc. (LAHIRE, 2002, p.36)

Segundo Lahire (2002, p. 36), raros são os casos que permitiriam afirmar a existência de um "habitus familiar coerente, produtor de disposições gerais inteiramente orientadas para as mesmas direções". Muitos filhos vivem concretamente dentro de um espaço familiar de socialização com exigências variáveis e com características variadas, onde coexistem exemplos e contra-exemplos (um pai analfabeto e uma irmã na universidade, irmãos e irmãs com bom êxito escolar e outros "fracassados", e assim por diante), espaço familiar onde se entrecruzam princípios de socialização contraditórios. Com o conjunto dos membros da família, muitas vezes encontram-se diante de um amplo leque de

posições e de sistemas de gostos e de comportamentos possíveis, existindo mais possibilidades de encontrar elementos contraditórios em famílias numerosas onde várias gerações vivem sob o mesmo teto, ou que têm, por muitas razões, tios, tias, primos, primas e avós da criança (LAHIRE, 2002).

Um ator plural é, portanto, aquele que, no decorrer de sua trajetória ou no decorrer de um mesmo período de tempo, participou e ocupou posições diferentes em universos sociais diversos, é assim, "o produto da experiência — amiúde precoce — de socialização em contextos sociais múltiplos e heterogêneos". (LAHIRE, 2002, p. 36) As reflexões de Lahire desafiam o campo da Sociologia da Infância ao evidenciar a configuração plural dos modos de construção do ator-criança e ao afirmar que “[...] um olhar estático e em profundidade sobre as crianças isoladas em certo lugar, em certa instituição de pertença ou de socialização.”, não é suficiente. (ALMEIDA, 2009, p. 65)

Diante do exposto, ressalta-se ainda que buscou-se orientar este trabalho por uma compreensão da ação social das crianças que procura evitar, conforme alerta Ferreira (2004a), tanto o determinismo exacerbado das estruturas sociais, como a perspectiva contrária, que deposita toda a atenção na exaltação voluntarista e individual da ação humana proposta. Nessa mesma direção, Prout (2004) alerta para a necessidade da Sociologia da Infância avançar para além das dicotomias da Sociologia Moderna (criança/adulto, cultura/biologia, estrutura/ação, indivíduo/grupo geracional).

## 1.2 O BRINCAR EM UMA DIMENSÃO SOCIAL E CULTURAL

*Só que, ainda atualmente, uma parte da atividade lúdica, a menos visível, a mais difícil de ser estudada, escapa à lógica amplamente educativa que os adultos usaram na brincadeira.*

*Gilles Brougère.*

As perspectivas que concebem a brincadeira de modo idealizado, como um fenômeno positivo, espontâneo, natural e/ou como antítese do pensamento objetivo e racional, são alvos de interrogações e críticas por parte de algumas abordagens teóricas desde o início do século XX. Nessa direção, destacamos o pensamento de Vigotski (2009, 2008), Corsaro (2011) e Brougère (1995) que, guardadas as diferenças, advogam a importância do brincar na apropriação e interpretação da cultura.

Também merecem ser ressaltadas pesquisas<sup>16</sup> que, nas últimas décadas, reafirmam e ampliam os conhecimentos acerca da brincadeira como atividade significativa na constituição subjetiva, social e cultural da criança, entre elas as de Wajskop (1990), Kishimoto (1992), Delalande (2001), Ferreira (2004a), Borba (2005).

Além do mais, pesquisas como as de Porto (1996), Prado (1998), Salgado (2005), Agostinho (2010), Coutinho (2002, 2010), Buss-Simão (2012) e Arenhart (2012), ao investigarem as ações sociais das crianças de 0 a 6 anos, têm ressaltado a relevância das culturas lúdicas e do brincar entre as suas ações.

No âmbito das orientações oficiais, a área de educação infantil nas últimas décadas incorpora a brincadeira como um direito fundamental das crianças.

O brincar ganha espaço e relevância no âmbito das orientações curriculares nacionais para a Educação Infantil após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a aprovação da Lei 8.069/90 - o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Essas leis inserem as crianças no universo dos direitos humanos, entre eles o de *brincar*.

Entre 1994 e 1998, a Coordenação de Educação Infantil (COEDI), da Secretaria de Educação Fundamental do MEC, dá início à formulação de uma Política Nacional de Educação Infantil e publica uma série de documentos<sup>17</sup>, nos quais é enfatizada a importância da brincadeira no processo educativo. Entre eles merece destaque o documento intitulado “Critérios para um Atendimento em Creches e Pré-escolas que Respeitem os Direitos Fundamentais das Crianças” de autoria de Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg (1995), conhecido como o “caderno azul do MEC”, que atribui importância significativa à

---

<sup>16</sup> Ver trabalho de revisão bibliográfica realizado por Buss-Simão, intitulado “Brincar: o ‘trabalho’ das crianças na construção de *ordens sociais infantis*.”. Disponível em: <https://uspdigital.usp.br>

<sup>17</sup> Os cadernos da COEDI (conhecidos como “Cadernos das carinhas de crianças” em função de exibirem nas capas crianças de diferentes etnias) são: “Subsídios para a Elaboração de Diretrizes e Normas para a Educação Infantil” (1998); “Proposta Pedagógica e Currículo para a Educação Infantil: um Diagnóstico e a Construção de uma Metodologia de Análise” (1996); “Critérios para um Atendimento em Creches e Pré-escolas que Respeitem os Direitos Fundamentais das Crianças” (1995); “Educação infantil no Brasil: Situação Atual” (1994); “Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil” (1994); Política de Educação Infantil (Proposta) (1993) e o “Política Nacional de Educação Infantil”(1994).

brincadeira nas propostas pedagógicas direcionadas às crianças de 0 a 6 anos.

Em 2009, é aprovada uma segunda versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), publicada pelo MEC em 2010. As diretrizes reafirmam os fundamentos norteadores das DCNEI de 1999, assim como a visão de que a criança é um sujeito histórico e de direitos, que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, *brinca*, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (DCNEI, 2010, p. 12, grifos nossos). Além disso, determina que as práticas pedagógicas na Educação Infantil tenham como *eixos a interação e a brincadeira*. (DCNEI, 2010, p. 26).

Em publicação recente, denominada “Brinquedos e brincadeiras de creche: manual de orientação pedagógica” (2012), o MEC manifesta a preocupação de orientar a seleção, a organização e o uso de brinquedos e brincadeiras especialmente para as crianças com idade entre 0 e 3 anos e 11 meses, justificando que a prioridade está sendo dada à educação das crianças menores porque estas historicamente foram excluídas do sistema público de educação. Nesse documento a brincadeira é definida como:

[...] uma ação livre, iniciada e conduzida pela criança com a finalidade de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si mesma, os outros e o mundo em que vive. Brincar é repetir e recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias, criativas, compartilhar brincadeiras com outras pessoas, expressar sua individualidade e sua identidade, explorar a natureza, os objetos, comunicar-se, e participar da cultura lúdica para compreender seu universo. Ainda que o brincar possa ser considerado um ato inerente à criança, exige um conhecimento, um repertório que ela precisa aprender. (BRASIL/MEC/SEB, 2012, p. 11)

No plano das orientações oficiais, vê-se, portanto, um movimento claro no sentido de reconhecer a brincadeira como uma experiência muito cara para a área e de legitimá-la como um direito das crianças. As instituições de educação infantil constituem-se atualmente em um dos poucos espaços de convivência coletiva de crianças de 0 a 5 anos nos

espaços urbanos e, conseqüentemente, de produção de brincadeiras. No entanto, a efetivação do direito à brincadeira permanece como algo a ser conquistado, por razões diversas, como veremos ao longo do texto.

Como, neste trabalho, a brincadeira constitui-se em um caminho para a compreensão da constituição social de crianças e de suas infâncias, na seqüência, pretende-se apresentar, de forma seletiva, alguns contributos teóricos sobre o *brincar*.

Conscientes da diversidade e complexidade da produção teórica sobre a brincadeira, apresentaremos perspectivas que evidenciam as tensões que circundam o brincar no campo pedagógico, com as quais dialogamos no decorrer da pesquisa.

### 1.2.1 O brincar na educação: uma visão a ser desnaturalizada

A partir de uma abordagem histórica, Gilles Brougère (1998) demonstra que as visões de jogo como *recreação* e *artifício didático* consolidaram-se como as duas grandes direções orientadoras das relações entre *jogo e educação*, ambas sustentadas numa *representação pré-romântica de criança*<sup>18</sup>, que não valorizava as suas atividades espontâneas. Ao investigar tais relações, o autor contribui para a desnaturalização de visões sobre a brincadeira no campo pedagógico.

O reconhecimento da espontaneidade natural das crianças, impulsionado pelo movimento romântico<sup>19</sup>, teria contribuído para uma

---

<sup>18</sup> A representação pré-romântica de criança, originada na tradição cristã, vincula a criança ao pecado original e vai ao encontro de perspectivas como a de Descartes, que salienta a fragilidade da razão na criança e não permite confiar nas produções espontâneas de tal ser. Assim, a criança é percebida como um modelo ainda imperfeito do ser que constituirá o adulto, portanto, um ser em falta. (BROUGÈRE, 1998, p. 58)

<sup>19</sup> Com o movimento romântico ocorre uma oposição às concepções da filosofia das luzes, à visão científica do mundo, e um retorno ao obscuro, ao irracional, ao arcaico, ao primitivo. Nesse contexto, a infância é evocada positivamente e se dá uma ruptura em relação à visão anterior de criança e de jogo infantil. A criança passa a ser vista como representante da natureza e boa ao nascer; ligada ao primitivo, ao selvagem, ao popular, à verdade (ao primeiro, ao original), à intuição sensível, opondo-se a uma razão estéril. É relacionada ao poeta em virtude de seu acesso ao poético, à totalidade, à verdade. Sua inocência e fraqueza a preservam da realidade e da mentira. Por trás de uma aparente fraqueza, encontra-se um dinamismo interno, fator de desenvolvimento que encontra tudo em si mesmo. A criança não é vista como menor, mas como

reavaliação do brincar. Contudo, a elevação da brincadeira ao patamar de comportamento principal, verdadeiro e natural da criança rica em potencialidades interiores, também teria levado a considerar a criança como um ser desprovido de razão e desvinculado do contexto social.

Tais visões permeiam a construção histórica da infância, resultando num processo complexo de produção de representações sobre as crianças, de estruturação dos seus quotidianos e mundos de vida e, marcadamente, pela constituição de organizações sociais para as crianças. Desse modo, a institucionalização da infância no início da modernidade realiza-se na conjugação de vários fatores, entre eles, a criação de escolas (devido às necessidades de controle e orientação das crianças), a valorização da criança no seio da família nuclear, a produção de disciplinas e saberes periciais, a promoção da administração simbólica da infância, a entrada da mulher no mercado trabalho (SARMENTO, 2004).

Esse movimento, de valorização da infância, desencadeia a constituição de novos campos científicos como a Biologia e a Psicologia, assim como recupera pedagogias, que se desenvolviam desde o final do século XIX, a partir de Fröebel, Montessori e Decroly. Responsáveis pela ruptura com a educação verbal e tradicionalista dessa época e pela introdução de uma educação sensorial/natural dos instintos infantis, sustentada na utilização de jogos e materiais didáticos, essas pedagogias receberão com a Psicologia elementos novos para a criação de atividades educativas dos “jardins de infância”, distintas das atividades típicas da escola tradicional.<sup>20</sup>

A formação desse conjunto de saberes periciais sobre a criança, entre os quais se destacam a pediatria, a psicologia do desenvolvimento e a pedagogia, constituem-se em marcadores “[...] da inclusão e da exclusão na ‘normalidade’ e exprimem-se em procedimentos de inculcação comportamental, disciplinar e normativa”, originando “[...] novas disciplinas constitutivas do campo da reflexividade social sobre a criança, com influência poderosa nos cuidados familiares e nas práticas técnicas nas instituições e organizações onde estão crianças”. (SARMENTO, 2004, p. 12)

Assim, quando a Modernidade inaugura a educação das crianças em espaços extrafamiliares, com um caráter institucional e normalizador, os princípios científicos voltados ao enquadramento e ao

---

“mais”; não é mais um adulto em miniatura, mas em germinação. (BROUGÈRE, 1998)

<sup>20</sup> Ver Brougère (1995), Wajskop (1990, 1995), Kishimoto (1992, 2002).

controle social passam a justificá-los (ROCHA, 1999), especialmente no âmbito da assistência à população pobre e trabalhadora, como explicita Kuhlmann Jr. (1997, p. 8, grifos meus):

Na organização racional dos serviços de assistência adotou-se uma intencionalidade educativa, presente no interior das instituições jurídicas, sanitárias e de educação popular que substituíram a tradição hospitalar e carcerária do Antigo Regime. Após a década de 1870, o desenvolvimento científico e tecnológico consolida as tendências de valorização da infância que vinham sendo desenvolvidas no período anterior, *privilegiando as instituições como a escola primária, o jardim de infância, a creche, os internatos reorganizados, os ambulatórios e as consultas às gestantes e lactentes, as Gotas de Leite*. Essas instituições, inicialmente com uma postura paternalista mais bondosa, assumem uma dimensão cada vez mais autoritária diante da população pobre e trabalhadora: os homens da ciência seriam os detentores da “verdade”, capazes de efetuar a distribuição social sob controle, na perspectiva da “melhoria da raça” e do cultivo do nacionalismo.

Essas novas teorias, que orientam as instituições voltadas à pequena infância, justificarão com argumentos parcialmente novos a relação entre jogo e desenvolvimento/educação da criança. Entre as correntes psicológicas do início do século XX, destacam-se as psicanalíticas e construtivistas. O jogo simbólico, para Freud, seria uma expressão do inconsciente, para além da formação da censura; e, para Piaget, a expressão do pensamento autístico das crianças, que desapareceria gradativamente com o desenvolvimento e construção do pensamento racional. Um traço comum entre essas perspectivas psicológicas, apesar de suas diversas orientações, seria uma concepção do imaginário infantil subjacente à própria concepção de infância moderna<sup>21</sup>, ou seja, o imaginário infantil seria “[...] a expressão de um

---

<sup>21</sup> O autor esclarece que “Esta idéia do *deficit* é inerente à negatividade na definição da criança, que constitui um pressuposto epistêmico na construção social da infância pela modernidade: criança é o que não fala (*infans*), o que não tem luz (*o a-luno*), o que não trabalha, o que não têm direitos políticos, o que



*déficit* – as crianças imaginam o mundo porque carecem de um pensamento objectivo ou porque estão imperfeitamente formados os seus laços racionais com a realidade”. (SARMENTO, 2003, p. 2)

Entretanto, como mencionamos inicialmente, surgem perspectivas teóricas que ensejam uma ruptura com tais visões e enfatizam o papel da brincadeira na apropriação da cultura.

Entre as diversas abordagens a apontar nessa direção, situaremos brevemente, na continuidade do texto, aquelas que forneceram subsídios para este trabalho, contribuindo para a ampliação da compreensão da constituição social das crianças no brincar, cuja inspiração e influência foram decisivas na construção da pesquisa.

Primeiramente, gostaríamos de destacar a importância das contribuições da corrente histórico-cultural, mais especificamente de um de seus teóricos, L. S Vigotski, que rompe com a visão que concebe a brincadeira como atividade natural de satisfação de instintos infantis<sup>22</sup>. Considerada atividade psicológica de apropriação de instrumentos e de signos sociais, as brincadeiras “[...] passam a ser compreendidas como resultado da experiência direta com os adultos, com associação de novos significados através da observação e da imitação – espaço de interação social e de construção de conhecimentos pelas crianças”. (PRADO, 1998, p.9).

Essa compreensão sobre a brincadeira decorre da visão de socialização que sustenta essa teoria, conforme explicita Prestes (2013, p. 302, grifos meus) :

Então, a socialização, conforme a teoria histórico-cultural, está diretamente relacionada à *transformação da criança num ser cultural* que se desenvolve na relação com o meio que não é composto apenas de objetos, mas é um meio em que ocorre um verdadeiro encontro entre pessoas e em que se atribui sentido aos objetos; são situações que permitem ao ser humano ser dono de seu comportamento e de sua atividade, ser partícipe da vida social.

---

não é imputável, o que não tem responsabilidade parental ou judicial, o que carece de razão, etc”. (SARMENTO, 2003, p.2)

<sup>22</sup> Ver texto traduzido por Zóia Prestes (2008) *A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança*, que apresenta a revisão dos termos utilizados pelos organizadores do volume *A Formação Social da Mente*, no Capítulo 7.

Além disso, Vigotski, em uma publicação de 1930, afirmava que os processos de criação iniciam-se na primeira infância e se expressam melhor nas brincadeiras das crianças, mais especificamente na *imitação*, concebida por ele como uma reelaboração criativa da criança, a partir de seus anseios:

É claro que, em suas brincadeiras, elas reproduzem muito do que viram. Todos conhecem o enorme papel da imitação nas brincadeiras das crianças. As brincadeiras infantis, frequentemente, são apenas um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos. No entanto, esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorreram na realidade. A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade. (VIGOTSKI, 2009, p. 17)

Mais recentemente, no contexto dos estudos da infância, alguns pesquisadores vêm produzindo pesquisas que dialogam com aspectos da abordagem vigotskiana sobre a brincadeira, não obstante as divergências<sup>23</sup> existentes entre eles. As perspectivas surgidas nesse âmbito apresentam novos elementos e elaborações, colaborando significativamente para a compreensão sobre o brincar das crianças, vejamos algumas delas a seguir.

Na pesquisa intitulada “A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos! (2002), Manuela Ferreira produz uma etnografia que nos mostra as crianças como atores sociais, individuais e coletivos, em uma instituição de Educação Infantil. Ao descrever o cotidiano de 18 crianças de 3 a 6 anos num jardim de infância público de Portugal, a autora observa que grande parte de suas ações sociais ocorrem “[...] durante o que vulgarmente se designa por *brincar*, aliás, parece ser o que elas fazem o tempo todo”. (FERREIRA, 2002, p.197)

---

<sup>23</sup> Ver Prestes (2013).

Para a autora, as representações dominantes acerca da infância, na sociedade em geral, carregam consigo elementos da construção social de visões que *idealizam e naturalizam o brincar*. Assim, segundo Ferreira, desde a revolução romântica do século XVII, observa-se a construção social de uma idealização do *brincar* que, sustentando-se sobre o pensamento filosófico, introduz uma nova maneira de pensar a natureza e obtém, posteriormente, nos saberes da Biologia e da Psicologia do Desenvolvimento, no mercado de bens para a infância e nas políticas do Estado de proteção à infância e de bem-estar social, os fundamentos legitimadores de uma definição sócio-psico-pedagógica da criança que torna “[...] o *brincar* suporte essencial, positivo, espontâneo e natural do seu desenvolvimento (Brougère, 1995; Ferreira, 2000)”. (FERREIRA, 2004b, p. 82).

Assim, o brincar — concebido como algo intrínseco à natureza das crianças, visto como sinônimo de inocência e de modo genérico como atividade autotélica e lúdica, livre e incerta, altamente imaginativa, mas corriqueira devido a sua improdutividade econômica — ganhou estatuto de direito próprio e universal, tornando-se a definição das definições de infância e uma das descrições mais dominantes de suas ações sociais. (FERREIRA, 2004b).

Além disso, ao distinguir-se a identidade social das crianças da dos adultos, a quem se atribui a obrigação do trabalho, o brincar tornou-se “[...] uma espécie de arquétipo da atividade das crianças, característica mais saliente do seu mundo de vida e no seu maior emblema”, evidenciado “no corolário: brincar é o ofício da criança (Chamboredon & Prèvest, 1973; Sirota, 1994, 1988; Denzin, 1977)”. Tradicionalmente essa perspectiva, ao relacionar brincar a *ofício*, “[...] tem apresentado o *brincar* como algo a que as crianças aderem enquanto esperam para entrar na sociedade e em que são vistas como praticando ou simulando ações reais e relações entre as pessoas, numa espécie de cópia da realidade.” (FERREIRA, 2004b, p. 82).

Segundo Ferreira, esta natureza de *faz de conta*, construída socialmente como traço dominante das brincadeiras, provoca a dissociação do brincar da realidade social imediata da qual faz parte, levando “[...] à desconsideração das inúmeras relações entre o brincar e a realidade em que se insere e que imediatamente o rodeia e, portanto, à sua infantilização”. Desse modo, o brincar se tornaria “[...] sinônimo de socialização das crianças no mundo adulto e esta equivalente a *preparação* para a vida pela incorporação antecipada de papéis sociais.” (FERREIRA, 2004b, p. 82)

A necessidade de ultrapassar a visão do brincar das crianças como “preparação para a vida adulta por uma outra que *o valoriza no presente, como forma fluente de construção social dos seus mundos de crianças pela participação em actividades situadas no contexto social*” é defendida pela autora como oportunidade de apreender o brincar. (FERREIRA, 2004a, p. 198, grifos meus).

Essa perspectiva obriga à desocultação adultocêntrica da idealização naturalista e tradicional do *brincar*, que impede de considerar “como brincar tudo o que não corresponde à visão lúdica e quase etérea dessa actividade, dela excluindo a dominação, o sexismo, a desigualdade social e a força [...]”. Portanto, desocultar o brincar implica em vê-lo “[...] como sendo um processo que, ao participar, a par de outros, na organização das suas actividades e das suas relações sociais, contribui para criar ordem social no seu dia-a-dia.”. (FERREIRA, 2004a, p. 198).

Assim, a autora propõe uma reconceitualização do brincar como *ação social*, que concebe o brincar de faz de conta “como *um acto do mundo e a participação das crianças como um estatuto de estar neste mundo* – ambos reveladores das suas interpretações acerca da realidade e das suas formas de, partilhando a sua visão do mundo, criarem realidades alternativas às dos adultos”, o que implica em assumir que o brincar não está separado do mundo real, pelo contrário, é um dos meios das crianças realizarem e agirem no mundo, não somente para se prepararem para ele “[...] mas, usando-o como *um recurso comunicativo, para participarem na vida cotidiana pelas versões da realidade que são construídas na interacção social, dando significado às ações*”. Como parte integrante da vida social, o brincar constitui-se num “[...] processo interpretativo com uma textura complexa, em que criar realidade requer negociações do significado, conduzidas pelo corpo e pela linguagem. (FERREIRA, 2004a, p. 198, grifos meus).

Apoiada no conceito de *reprodução interpretativa*, Ferreira explicita que as crianças, ao brincarem, repescam temas, representam papéis e formas de relação percebidas na sociedade e no mundo adulto de modo seletivo, criativo e interpretativo:

Por conseguinte, não só suas brincadeiras podem ser mais transformativas que imitativas, distanciando-se do mero desempenho de papéis sociais – em particular nas *brincadeiras sociodramáticas* (Corsaro, 1997) –, como a participação das crianças evidencia, na

apropriação interpretativa e criativa dos recursos culturais disponíveis, o seu uso como instrumentos frequentemente refinados, transformados e expandidos ao nível do surgimento da acção coletiva (cf. Vygotsky, cit. por Corsaro, 1997) (FERREIRA, 2004a, p. 199).

Ademais, o brincar, em função da apropriação individual que cada criança realiza do mundo adulto, é sinónimo de confronto intercultural entre as crianças e de lutas pela afirmação e legitimação de alguns saberes e fazeres em detrimento de outros. E, a partir desse confronto, continua a ocorrer entre os pares, a ampliação de conhecimentos e experimentos da realidade social adulta de modo indireto, e da realidade social infantil de modo direto. Assim, o brincar é concebido “[...] como um contexto socializador relevante e significativo para os pares podendo, desse ângulo, ser visto como apenas potenciando as respostas das crianças, quer em explorações inovadoras, quer na rotinização de papéis (Sutton-Smith, 1977:236, cit. por James, 1993:170)” (FERREIRA, 2004a, p. 200).

Nessa direcção, a autora afirma ocorrer uma dupla socialização no brincar, que simultaneamente, “fala” das relações estabelecidas pelas crianças entre si:

Como tal, recobre uma dupla socialização: as crianças adquirem conhecimentos acerca do futuro brincando com a “vida adulta” no presente, ao mesmo tempo que os papéis e as identidades que as crianças se permitem umas às outras nas suas brincadeiras, podendo falar “mais alto” acerca das relações de poder e das hierarquias de estatuto que existem entre elas, contam acerca dos processos e relações sociais que ocorrem entre si. (FERREIRA, 2004a, p. 200)

Nesse sentido, o *brincar* constitui-se num “analisador privilegiado das interacções das crianças”, à medida que possibilita acompanharmos cada passo da construção social das suas realidades em acção, nos processos que consolidam as *rotinas do brincar* e, simultaneamente, “desenvolver uma familiaridade com as suas próprias regras e com as formas socialmente aceites no grupo.” (FERREIRA, 2004a, p. 200)

Assim, Ferreira (2004a, p. 201), fundamentando-se em Schwartzman (1978, p. 246), considera o brincar como uma forma de comunicação cultural em que as crianças criam um entendimento recíproco “[...] acerca da natureza dos objetos, dos espaços, das pessoas presentes e atividades, mesmo que em *afirmações paradoxais* os transformem pela mera verbalização, criando um *contexto* de negociação e acção que constitui o brincar ao faz-de-conta. (sic)”

Sendo assim, o brincar prescinde de algumas condições, fundamentais ao seu desenvolvimento, como explicita Ferreira (2004a, p. 201-205):

- A condição primeira é que as crianças *consigam desenvolver ações comuns entre si*, o que requer um entendimento entre elas, “[...] previamente acordado, tácita ou verbalmente, por forma a poderem reciprocamente co-produzir e co-orientar as suas acções, num dado tempo, espaço e em determinados [...] contextos situacionais.” Isto significa que cada criança envolvida “[...] na interação deverá apresentar uma *performance* de acordo com e em resposta à do outro, experimentando-se (in)directamente a partir do ponto de vista e das respostas dos outros membros do grupo social.”<sup>24</sup> (FERREIRA, 2004a, p. 201).

- O brincar, ao demandar “[...] a interacção verbal e/ou não verbal, alternada e em sequência, reitera as interacções como base para o desenvolvimento de acções comuns”. É nas *interacções* e por meio delas que são processados os variados aspectos que constituem o brincar: a (re)negociação da definição da situação e a afirmação de acordos, a resolução de problemas e conflitos, a (re)definição dos papéis, a incorporação da diversidade nas *performances* e a aceitação dos outros, a criação de regras mais concretas ou abstratas. (FERREIRA, 2004a, 202).

- O brincar é pautado por *interpretações e significações de não literalidade dos espaços e objetos*. Para a autora, as qualidades que melhor expressam essa não literalidade que perpassam no *brincar* parecem ser aquelas que melhor o distinguem de outros tipos de

---

<sup>24</sup> A autora esclarece que, no brincar social, não são incluídas as situações de *jogo paralelo* e nem as de *brincadeira sozinho(a)* ou *jogo solitário*. A primeira forma caracteriza-se pela proximidade física de outras crianças e até mesmo partilha de objetos e espaços, mas não inclui interações; já a segunda intercala geralmente as situações de participação em ações comuns, especialmente quando envolvem disputas ou conflitos. (FERREIRA, 2004a, p. 201)

interação social, pois possibilitam às crianças fazer de conta que são outro, diferente de quem são; co-transformarem simbolicamente a realidade (novos sentidos, funções, formas e configurações) através da linguagem e alteração dos objetos e espaços; reversibilidade de papéis. (FERREIRA, 2004a, 202).

- A *repetição das interações* proporciona às crianças o suporte o desenvolvimento de ações comuns à medida que possibilita um “[...] envolvimento mútuo quer no fluxo da ação e ao longo do tempo, quer quanto ao tema, participantes, regras e sequências de acção, facilitando a criação de um repertório similar de actividades [...]”. Tal repetição das interações fortalece as relações sociais entre as crianças favorecendo a sua transferência para outros espaços e atividades, tornando-se constitutiva do processo de rotinização da ação estruturante da cultura de pares e da organização social do grupo de crianças. (FERREIRA, 2004a, p.204).

- O brincar assume um papel central na constituição das relações de amizade, “[...] uma vez que muita da construção de significados comuns está no cerne das amizades que se desenvolvem durante o brincar (cf. Davies, 1982).” Para que as crianças participem e tornem-se membros de uma cultura de crianças é condição fazer amigos e brincar. (FERREIRA, 2004a, p. 205).

Contudo, mais do que conhecer as suas regras e localizar os tipos e as formas estruturais das brincadeiras, alerta Ferreira (2004a, p. 206), interessa descrever como se dá a produção coletiva dos processos de relações interpessoais, pois “[...] *brincar* como prática cultural reflecte os valores, as realizações da cultura das crianças e lhes fornece oportunidades para experimentarem, exercitarem e adquirirem atitudes, comportamentos e conhecimentos valorizados culturalmente [...]”.

Tal empreitada, defendida por Ferreira, deve sustentar-se no paradigma sociológico interpretativo, devido à "imprescindibilidade da compreensão (apreender o sentido) por via da interpretação (dar conceptualmente conta da acção tornando inteligível o seu sentido)", no âmbito do debate acerca da relação agência das crianças vs. estrutura, "em que se atribui às acções dos atores enquanto seres culturais, produtores de sentido e significação individual e/ou colectiva um papel activo e criativo na constituição da sociedade". (FERREIRA, 2004a, p.27)

Em concordância com Ferreira, na sequência, trazemos alguns aspectos da *brincadeira* na perspectiva da *reprodução interpretativa*,

proposta por William Corsaro (2002). Tal abordagem, referida no início do texto, se revela contundente para compreendermos a complexidade das brincadeiras produzidas pelos meninos e meninas do GV/VI, a começar pela afirmação de que as crianças participam ativamente de *rotinas culturais*, as quais se constituem em atividades recorrentes, produzidas na coletividade. O autor considera que:

A participação das crianças nas *rotinas culturais* é um elemento essencial da reprodução interpretativa. O caráter habitual, considerado como óbvio e comum, das rotinas fornece às crianças e a todos os atores sociais a segurança e a compreensão de pertencerem a um grupo social. Por outro lado, essa previsibilidade muito fortalece as rotinas, fornecendo um quadro no qual uma ampla variedade de conhecimentos socioculturais pode ser produzida, exibida e interpretada. Dessa forma, rotinas culturais servem como âncoras que permitem que os atores sociais lidem com a problemática, o inesperado e as ambiguidades, mantendo-se confortavelmente no confinamento amigável da vida cotidiana. (CORSARO, 2002, p.132)

Considerando-se que a participação das crianças nessas *rotinas*, desde o início da infância, dá-se pelo fato de elas serem tratadas como socialmente competentes, “como se” fossem capazes de intercâmbios sociais, apesar de suas habilidades comunicativas e de linguagem não serem as mesmas dos adultos. “Ao longo do tempo, devido a essa atitude de “como se”, as crianças passam de uma limitada a uma plena participação nas rotinas culturais”. (CORSARO, 2002, p.132)

Entre as mais variadas rotinas culturais, Corsaro (2011) destaca as *brincadeiras* entre adultos e bebês, que incitam as crianças a participar ativamente das rotinas desde seu nascimento. Nesse sentido, o autor destaca a brincadeira de esconde-esconde entre pais e filhos, citando o estudo de Bruner e Sherwood (1976) sobre seis díades mãe-bebê, e um trabalho posterior, em que Ratner e Bruner (1977) afirmam a presença da função “como se” em jogos nos primeiros meses de vida, “[...] quando a participação infantil muitas vezes é limitada uma função responsiva, até um ponto em que as mesmas crianças com 1 ano de idade iniciam e direcionam os jogos, até mesmo criando e participando



de outros tipos de jogos de esconde-esconde sozinhos e com outras pessoas.” (CORSARO, 2011, p.33)

Assim, elas aprendem certa quantidade de “[...] regras previsíveis que oferecem segurança e aprendem também que variações nas regras são possíveis e até desejáveis”. (CORSARO, 2011, p.33) Todavia, para o autor, a maioria das interações nas rotinas diárias possibilitam que as crianças aperfeiçoem e ampliem seus conhecimentos e competências culturais, à medida que procuram interpretar ou dar sentido a sua cultura e a participarem dela.

Contudo, embora as crianças tenham um papel ativo na produção de rotinas culturais com adultos, elas costumam ocupar posições subordinadas e são expostas a uma gama muito maior de informações culturais do que podem processar ou compreender. É em razão disso que a abordagem da reprodução interpretativa apresenta a suposição de “[...] que características importantes das culturas de pares surgem e são desenvolvidas em consequência das tentativas infantis de dar sentido e, em certa medida, resistir ao mundo adulto”. (CORSARO, 2011, p. 128)

Para Corsaro (2002, p. 115), ao interagir com os colegas no pré-escolar, as crianças produzem a primeira de uma série<sup>25</sup> de culturas de pares, entre as quais está o brincar socio-dramático ou jogo de papéis, definido pelo autor como o “[...] brincar no qual as crianças produzem colaborativamente actividades de ‘faz-de-conta’ (sic) que estão relacionadas com experiências de suas vidas reais (por exemplo, rotinas familiares e ocupacionais).”

Ao estabelecer um jogo compartilhado, as crianças produzem uma grande variedade de rotinas comportamentais, uma das mais simbólicas são os rituais de compartilhamento, que consistem em atividades coletivas que envolvem expressões padronizadas, repetitivas e cooperativas de valores e preocupações compartilhados da cultura de pares, além de fornecer às crianças um sentimento de segurança emocional. (CORSARO, 2011). Para o autor, são significativas as evidências de que as brincadeiras de dramatização de papéis, entre outras rotinas, constituem-se em elementos universais das culturas de pares em crianças. No entanto, ressalva que, “[...] são necessários mais estudos sobre a brincadeira de crianças em muitos outros grupos

---

<sup>25</sup> Além do brincar sócio-dramático, Corsaro (2002, 2009), em suas pesquisas, identifica entre essas rotinas o jogo de aproximação-evitação: “uma rotina lúdica de faz de conta principalmente não verbal da cultura de pares de crianças de pré-escola na qual a criança identifica, aborda e, em seguida, foge de um agente ou monstro ameaçador. (CORSARO, 2011, p. 346).

culturais para sustentar inteiramente essa proposição e apreender a diversidade de estilos e de natureza dessas importantes rotinas lúdicas na vida cotidiana das crianças”. (CORSARO, 2009, p. 49)

As pesquisas de Gilles Brougère sobre o brincar e suas relações com a brincadeira constituem-se noutra importante fonte de conhecimentos sobre o tema. Para o autor, cada cultura constrói, embora de modo vago, uma esfera designável como jogo, indicando que este só existe dentro de um sistema de designação, de interpretação das atividades humanas. (BROUGÈRE, 2002)

Na linha dos autores referidos até aqui, Brougère (1995; 2002; 2004) também se contrapõe às concepções que não levam em conta a dimensão social da atividade humana no jogo. Nessa direção, o autor afirma que “Brincar não é uma atividade interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem”. (BROUGÈRE, 2002, p. 20) Essa aprendizagem inicia-se com o *outro* (adultos e crianças mais próximas), e introduz o bebê no espaço e no tempo particulares do jogo.

A criança aprende assim a reconhecer certas características essenciais do jogo: o aspecto fictício, pois o corpo não desaparece de verdade, trata-se de um faz-de-conta; a inversão de papéis; a repetição que mostra que a brincadeira não modifica a realidade, já que se pode sempre voltar ao início; a necessidade de um acordo entre parceiros, [...]. (BROUGÈRE, 2002, p. 22)

Então, durante a brincadeira, a criança aprende antes de tudo a brincar, ou seja, a controlar um universo simbólico particular. E, à medida que o domina, passa a assumir um lugar central nesse universo, pois: “Na introdução e no desenvolvimento da brincadeira, existe uma escolha e decisões contínuas da criança. Nada mantém o acordo a não ser o desejo de todos os parceiros. Na falta desse acordo, que pode ser longamente negociado, o jogo se desmancha”. (BROUGÈRE, 1995, p.103)

Concebendo jogo, de acordo com Bateson (1973) e Goffman (1974), “[...] como uma atividade de segundo grau, isto é, uma atividade que supõe atribuir às significações de vida comum um outro sentido, o que remete à ideia de fazer-de-conta, de ruptura com as significações da vida cotidiana.” (BROUGÈRE, 2002, p. 24), o autor lança a hipótese de existência de uma *cultura lúdica*: um “[...] conjunto de regras e

significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo. [...] [ou seja,] O jogador precisa partilhar dessa cultura para poder jogar.” (BROUGÈRE, 2002, p. 23)

A cultura lúdica abrange esquemas de brincadeiras que se diferenciam das regras *stricto sensu*, embora componham uma diversidade de acordo com os contextos e assim sendo não comportem um bloco único e monolítico. “Trata-se de regras vagas, estruturas gerais e imprecisas que permitem organizar jogos de imitação ou de ficção.” (BROUGÈRE, 2002, p. 25) <sup>26</sup>, que evoluem com as transposições do esquema de um tema para outro.

Mas, “[...] a cultura lúdica compreende conteúdos mais precisos que vêm revestir essas estruturas gerais, sob a forma de um personagem (*Superman*) e produzem jogos particulares em função dos interesses das crianças, das modas, da atualidade.” (BROUGÈRE, 2002, p. 25) Assim, a cultura lúdica varia segundo numerosos critérios: a cultura e a cultura lúdica em que está inserida a criança; meio social; cidade, sexo da criança, faixa etária.

Mas como a cultura lúdica é produzida? Para o autor:

A criança constrói sua cultura lúdica brincando. É o conjunto de sua experiência lúdica acumulada, começando pelas primeiras brincadeiras de bebê [...], que constitui sua cultura lúdica. Essa experiência é adquirida pela participação em jogos com os companheiros, pela observação de outras crianças, pela manipulação cada vez maior de objetos de jogo. Essa experiência permite o enriquecimento do jogo em função evidentemente das competências da criança, e é nesse nível que o substrato biológico e psicológico intervém para determinar do que a criança é capaz. O desenvolvimento da criança determina as experiências possíveis, mas não produz por si mesmo a cultura lúdica. Esta origina-se das interações sociais [...]. (BROUGÈRE, 2002, p. 26)

---

<sup>26</sup> O autor exemplifica que “Encontram-se brincadeiras do tipo “papai e mamãe” em que crianças dispõem de esquemas que são uma combinação complexa da observação da realidade social, hábitos de jogo e suportes materiais disponíveis. Da mesma forma, sistemas de oposições entre os mocinhos e bandidos constituem esquemas bem gerais utilizáveis em jogos muito diferentes.” (BROUGÈRE, 2002, p. 25)

Portanto, não se trata de uma transferência dessa experiência para o indivíduo, já que ele é um co-construtor, um sujeito social que produz a cultura lúdica, que por sua vez se alimenta continuamente de elementos vindos do exterior, não oriundos do jogo. Assim, a cultura lúdica não está isolada da cultura geral<sup>27</sup>: “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, a cidade, em casa, vão pesar sobre a experiência lúdica.” (BROUGÈRE, 2002, p. 28) Mas, o processo é indireto, pois, ao brincar, a criança *interpreta* os elementos inseridos.

Para Brougère (2002, p. 32), o jogo e a cultura lúdica contribuem para o processo de socialização da criança, assim como todas as suas experiências. O processo de construção da cultura lúdica possui:

[...] todos os aspectos mais complexos da construção de significações pelo ser humano (papel da experiência, aprendizagem progressiva, elementos heterogêneos provenientes de fontes diversas, importância da interação, da interpretação, diversificação da cultura conforme diferentes critérios, importância da criatividade no sentido chomskyano) [...]. Pode-se então considerar que através do jogo a criança faz a experiência do processo cultural, da interação simbólica em toda a sua complexidade. Daí a tentação de considerá-lo sob diversas formas como origem da cultura. Pode-se imaginar que isso não pode ocorrer sem produzir aprendizagens nesse campo [...].

Por fim, para o autor, mesmo que não tivesse influência sobre outros processos culturais mais amplos, a experiência lúdica constitui-se num processo cultural suficientemente rico em si mesmo para merecer ser analisado. (BROUGÈRE, 2002)

Mais adiante, no decorrer das análises, daremos prosseguimento ao diálogo com os autores apresentados nesta seção, somados a outros.

---

<sup>27</sup> “A TV, assim como o brinquedo, transmite hoje conteúdos e às vezes esquemas que contribuem para a modificação da cultura lúdica que vem se tornando internacional.” (BROUGÈRE, 2002, p. 28)

## 2. PERCURSO METODOLÓGICO: (RE)CRIANDO FORMAS DE COMPREENDER A CONSTITUIÇÃO SOCIAL DAS CRIANÇAS PELA PERSPECTIVA DO BRINCAR

*Um dos encantos é poder reconhecer a sinuosidade do caminho.*

*Eulália Bosch*

No que tange aos Estudos da Infância, é largamente difundida a necessidade de consolidação de um diálogo inter e multidisciplinar com vistas a aprimoramentos conceituais e metodológicos sobre as culturas infantis e, conseqüentemente, o estabelecimento de uma relação entre sujeitos que ocupam diferentes lugares sociais (ROCHA, 2008).

Em virtude de as crianças, historicamente, não terem assegurado o direito de constituírem-se como porta-vozes de suas próprias histórias, importa-nos recorrer a um conjunto de procedimentos metodológicos que viabilize investigar a sua constituição social no brincar.

Ao compreendermos que escutar o ponto de vista das crianças significa reconhecer a importância da sua participação nos mais variados espaços sociais e também nas pesquisas, tomamos como imperativo levar em conta as especificidades da infância que, no plano metodológico, se traduz na sua diferenciação de estatuto em relação aos adultos, considerando as hierarquias inerentes às relações entre estes dois sujeitos (estrutura corporal, idade, posição social, etc).

Em decorrência deste posicionamento, as crianças são entendidas nesta pesquisa como atores inseridos numa realidade social que as influencia, mas que também é influenciada por elas; sujeitos reprodutores de culturas, mas que igualmente produzem cultura e, por isso, estudados pelo que são no presente e não pelo que virão a ser; enfim, concebidas como sujeitos de direitos, não somente na perspectiva da provisão e da proteção, mas também de participação.

Assim, seguimos uma orientação metodológica qualitativa assentada nas vertentes da etnografia e da investigação participativa<sup>28</sup> por entender que possibilita a construção de um conjunto de conhecimentos a partir dos indicativos das crianças, permitindo que exploremos o que elas fazem no contexto, em vez de simplesmente dizermos o que elas são. (CHRISTENSEN; JAMES, 2005).

---

<sup>28</sup> Esta forma de investigação tem sua origem nas denominadas “Participatory Rural Appraisal” (PRA), sendo que tem crescido, especialmente, no âmbito da Sociologia da Infância, a opção por esta perspectiva metodológica.

No que se refere à opção por uma etnografia, entendemos que ela possibilita uma base de dados empírica, obtida através da imersão do pesquisador nos modos de vida do grupo. E amparada em Corsaro (2007), destacamos que, entre as principais vantagens da etnografia, estão: “(1) seu poder descritivo; (2) sua habilidade para incorporar aos dados a forma, função e contexto do comportamento de grupos sociais específicos; (3) sua captura de dados (em notas de campo e/ou através de gravação em áudio ou vídeo) para a análise apurada repetida”<sup>29</sup>.

A partir destas indicações, percebemos que, ao praticá-las, fomos estabelecendo relações mais próximas (GEERTZ, 1989) com as crianças do grupo e, conseqüentemente, atribuindo a elas o estatuto de informantes das suas próprias histórias. Isso porque, pela etnografia, permitimos à “criança uma participação e voz mais diretas na produção de dados sociológicos do que normalmente é possível através de pesquisas experimentais”. (FERREIRA e NUNES, 2014, p. 107)

Ao assumirmos nesta pesquisa a perspectiva etnográfica, estamos assumindo como legítimas as formas de comunicação e relação das crianças, tomando como relevante aquilo que *elas têm a nos dizer* sobre a sua constituição social no brincar.

Em relação à investigação participativa, fomos desafiadas a produzir uma pesquisa *com* as crianças e não somente *sobre* elas, o que exigiu uma constante vigilância epistemológica e criatividade metodológica, procurando não cair nas armadilhas do adultocentrismo, como manifestado por Soares, Sarmiento e Tomás (2005, p. 55), que embora se referindo aos estudos da Sociologia, trazem importantes indicativos para a educação:

O desafio que as metodologias participativas colocam aos sociólogos da infância é duplo: por um lado, um desafio à imaginação metodológica, à sua criatividade, para a definição de ferramentas metodológicas adequadas e pertinentes; por outro lado, um desafio à redefinição da sua identidade enquanto investigadores, descentrando-se do tradicional papel de gestores de todo o processo,

---

<sup>29</sup> Transcrição da fala de Willian Corsaro em palestra proferida em Porto Alegre, no ano de 2007, durante o curso “Reprodução Interpretativa e cultura de pares em crianças”. A tradução é de Fernanda Müller e encontra-se disponível no *blogspot* do Grupo de Estudos em Educação Infantil (GEIN UFRGS). <http://geinufrgs.blogspot.com.br/2012/05/uma-discussao-geral-sobre-etnografia.html>

para conceber a co-gestão do trabalho investigativo com as crianças.

Os autores portugueses Silva e Costa, Fernandes e Pereira reafirmam estas ideias e fazem um alerta bastante relevante. Segundo eles, apesar de ser crescente o uso de investigação participativa com crianças, em especial, no âmbito das instituições educativas, ainda se percebe uma “ausência de espaços e estruturas em que essa voz, mesmo que assim fosse considerada, pudesse ser ouvida e, por conseguinte, legitimada” (SILVA e COSTA et al, 2013, p. 175). Esta afirmação nos coloca diante do grande desafio de criar formas de considerar a voz e a ação social das crianças no conhecimento produzido sobre elas na pesquisa, nos remetendo a apresentar como, pela etnografia e pela investigação participativa, nos encontramos com as brincadeiras partilhadas por meninas e meninos do GV/VI.

Diante do exposto e da complexidade da temática, optamos por fazer um recorte etário e acompanhar o dia a dia educativo de crianças com idades compreendidas entre 4 e 6 anos, sem com isso deixar de considerar o indicativo de Delalande (2011, p. 71), de que “o estudo etnológico restrito ao grupo de crianças não deve ocultar o contexto social e relacional mais amplo no qual evoluem as crianças”. Na continuidade do texto, relataremos o percurso realizado, assim como seus desafios.

## 2.1 ENTRE IDAS E VINDAS: A DEMARCAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

No início do semestre letivo de 2011, dei<sup>30</sup> os primeiros passos em direção ao contexto onde realizaria a pesquisa, uma creche pública municipal<sup>31</sup>. Após conhecer o projeto de pesquisa, a creche mostrou-

---

<sup>30</sup> Informo que em alguns momentos o verbo está conjugado na primeira pessoa do singular devido à subjetividade presente nesta parte do texto, noutros amplia-se para primeira pessoa do plural por compreender que uma pesquisa qualitativa é sempre marcada por uma trajetória compartilhada.

<sup>31</sup> A escolha desta primeira instituição deu-se em virtude de termos construído, em anos anteriores, uma relação bastante frutífera no decorrer da realização de estágios do curso de Pedagogia e de uma pesquisa sobre as produções simbólicas das crianças. Também porque, naquele contexto, várias famílias das crianças matriculadas residem em locais próximos à instituição, como o Morro do Horácio, o Morro da Penitenciária e a Vila Santa Rosa, uma configuração que contribuiria consideravelmente para a realização da pesquisa.

se favorável à realização da investigação e começamos a conversar<sup>32</sup>. Entretanto a instituição passava por uma situação complexa, relacionada ao fato de estar se desvinculando da rede estadual para vincular-se à rede municipal. Esse processo havia deflagrado instabilidades e conflitos, causando transtornos que afetavam profissionais, crianças e famílias. Em função disso, apesar de lamentar, optei pela desistência desse primeiro campo, em respeito e apoio às crianças e profissionais e à situação que estavam enfrentando.

Diante desse quadro, a intenção de iniciar a pesquisa no primeiro semestre de 2011 precisou ser adiada, já que o recesso de férias estava próximo. Assim, propus a sua realização à outra instituição, também vinculada à rede pública municipal de ensino de Florianópolis, o *Núcleo de Educação Infantil Colônia Z-11*<sup>(33)</sup>, localizado na Barra da Lagoa<sup>34</sup>, com o qual fiz contato no início do segundo semestre de 2011. Logo após ter informado à Secretaria Municipal de Educação sobre a intenção de mudar de local da pesquisa e manifestar interesse pela Z-11<sup>35</sup>, o projeto foi encaminhado para esta instituição.

Ao receber o projeto, a equipe pedagógica mostrou-se muito receptiva, convidando-me a conhecer o espaço e discutir a pesquisa a ser desenvolvida naquele contexto.

Assim, fui à Z-11 pela primeira vez no início do mês de setembro. Ao entrar no prédio, fui recebida pela supervisora pedagógica que demonstrou, ao longo da conversa, uma abertura significativa por

---

<sup>32</sup> O projeto de pesquisa foi encaminhado primeiramente à Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, que na sequência o enviou à creche pretendida. Logo depois da creche mostrar-se favorável à pesquisa, o projeto foi enviado ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Catarina.

<sup>33</sup> No que se refere à denominação das instituições de Educação Infantil vinculadas à Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis, elas são classificadas em Creches e Núcleos de Educação Infantil (NEIs), por conta da sua constituição inicial, em que as creches atendiam crianças de 0 a 6 anos, em período integral, e os NEIs voltavam o atendimento às crianças de 4 a 6 anos, em período parcial. Entretanto, na atualidade, esta configuração sofreu alterações e tanto creches quanto NEIs atendem crianças de 0 a 5 anos, em período parcial ou integral, dependendo do contexto em que estão inseridas e das necessidades acordadas com as comunidades.

<sup>34</sup> A Barra da Lagoa é um dos bairros da cidade de Florianópolis, cuja apresentação será feita em seção posterior.

<sup>35</sup> Ao longo do texto, ao nos referirmos ao contexto da pesquisa, passaremos a denominá-lo apenas de Z-11, em atenção ao modo como as profissionais deste NEI e a comunidade, de modo geral, o referenciam.



parte da instituição ao processo de pesquisa, e informou-me sobre a decisão previamente tomada, conforme procurei descrever no diário de campo:

*A recepção de Sandra, a supervisora pedagógica, foi muito calorosa, e logo ela levou-me a conhecer o NEI. Fomos a cada uma das salas, onde estavam professoras e crianças. Depois fomos ao espaço externo, lá crianças pequenininhas acompanhadas da professora colocavam seus barcos de papel em uma poça de água da chuva. Após conhecer alguns recantos do espaço externo, entramos para conversar. A supervisora descreveu-me como o NEI estava estruturado, destacando vários aspectos, entre eles: o bom relacionamento entre as profissionais e entre elas e as famílias, e a existência de grupos de estudo/planejamento na instituição. Logo depois chegou Mari, uma professora do NEI que estava auxiliando na coordenação temporariamente<sup>36</sup>. Mari sentou-se conosco e acrescentou outras informações sobre o NEI. Logo após, apresentei-lhes as ideias centrais da pesquisa e reiterei os critérios de definição do campo (expressos no projeto já enviado. Sandra e Mari ouviram atentamente e manifestaram aceitação, evidenciando que a decisão de receber a pesquisa já havia sido tomada pelo grupo do NEI anteriormente. (Diário de Campo 08/09/11).*

Os critérios de definição do campo de pesquisa foram os seguintes:

- A possibilidade de aproximação às crianças em seus contextos familiares;
- Alguma independência, por parte do grupo de crianças, em relação à estruturação de espaços e tempos para brincar;
- A aceitação, por parte das professoras, da presença constante da pesquisadora nas diversas situações do cotidiano, e da realização de registros escritos, fotográficos e em vídeo;

---

<sup>36</sup> Devido a problemas de saúde, a professora encontrava-se afastada da função docente.

- A realização da pesquisa de campo no período matutino<sup>37</sup>.

A partir dos critérios expostos, o grupo misto denominado GV/VI foi considerado o mais apropriado para a realização da pesquisa. O grupo frequentava o NEI em período parcial, no turno matutino, e era constituído por dezessete crianças — oito meninas e sete meninos, de 4 até 6 anos de idade —, a professora Ana Cláudia e Sílvia, auxiliar de sala<sup>38</sup>.

A supervisora sugeriu-me, então, conversar com as profissionais do grupo, e um excerto do diário de campo dá visibilidade a esse primeiro encontro, em que a disposição para participar da pesquisa foi manifestada por ambas:

*A professora Mari dispôs-se a ficar com as crianças para que Ana Cláudia e Sílvia viessem conversar comigo. Ao discutirmos o projeto, percebi seu acolhimento à pesquisa. Elas falaram*

---

<sup>37</sup> Esse critério foi definido em função de minhas atividades profissionais e acadêmicas concentrarem-se nos períodos vespertino e noturno.

<sup>38</sup> A Resolução CME N° 001/2009, que fixa as normas para a Educação Infantil de Florianópolis, ao definir a proporção adulto-crianças (art. 8°), faz menção ao professor e ao auxiliar de sala, entretanto não explicita as atribuições de ambos. Em editais para concurso público, vê-se que cabe a ambos profissionais um conjunto de ações em comum, como por exemplo, “ter domínio de atividades de registro, planejamento e avaliação necessárias a organização do trabalho na unidade educativa; assumir uma postura ética e respeitosa com as crianças, famílias e os demais profissionais; participar das discussões educativas/pedagógicas propostas pela unidade educativa; desenvolver atividades que estejam de acordo com o projeto político pedagógico da unidade educativa”. Entretanto, quando as ações previstas são mais voltadas aos cuidados com o corpo das crianças, como “colo, trocas de fraldas e banhos”, estas são atribuições destinadas ao auxiliar de sala. (Edital 003/2013). No que se refere à formação, para o auxiliar de sala, é aceito como formação mínima o “Ensino Médio em Magistério, com habilitação em Educação Infantil”; enquanto que, para o professor, a exigência é de “diploma ou certificado de conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil ou Normal Superior com habilitação em Educação Infantil” (Edital 008/2010). Também a questão salarial é um fator que distingue ambas as funções. Prestados estes esclarecimentos, informamos ainda que fizemos a opção por substituir as funções desempenhadas pelos nomes das profissionais do grupo em que foi realizada a pesquisa.

*longamente sobre sua experiência com o grupo de crianças, sobre a importância do diálogo constante entre elas e também sobre o bom relacionamento com as famílias das crianças. Sílvia contou-me que estava com algumas crianças do grupo desde que eram bebês. (Diário de Campo 08/09/11).*

Ao final da conversa, Ana Cláudia tomou uma iniciativa que anunciava a postura de acolhimento e diálogo que estabeleceriam ao longo do processo: ela “*entregou seu caderno de registros e um CD, dizendo que eu poderia levar esse material, para começar a ter uma noção do percurso do grupo*” (Diário de Campo 08/09/11).

Apesar de toda esta disponibilidade quanto ao grupo para realização da pesquisa, uma informação fornecida pelas profissionais fez-me sair da Z-11 com uma preocupação: a maioria das crianças do grupo sairia da instituição ao final do ano, para ingressar no Ensino Fundamental. Aquelas que permanecessem passariam a fazer parte de um novo grupo, com crianças que viriam do GIII. Diante desse quadro, caso eu optasse pela realização da pesquisa com o GV/VI, ficaria comprometida a intenção de acompanhar todas (ou a maioria) as crianças no ano seguinte.

Por outro lado, eram várias as razões existentes para tomar a decisão de realizar a pesquisa naquele contexto, entre elas destacava-se a significativa disponibilidade das profissionais da equipe pedagógica e das professoras do grupo para a concretização do trabalho, e o fato de várias crianças residirem próximo à instituição, o que facilitaria meu acesso aos contextos familiares.

Assim, fiquei bastante propensa a realizar o trabalho com o grupo sugerido pela instituição e também a residir naquela localidade durante a pesquisa de campo, com o objetivo de aproximar-me dos contextos de vida das crianças — a Z-11, seus locais de moradia e espaços de convivência comunitária.

O encontro com o GV/VI deu-se na semana seguinte e foi determinante para a escolha do campo. A primeira conversa com as crianças foi conduzida por Ana Cláudia:

*Ana Claudia convidou as crianças para fazer uma roda, todas foram sentar-se no tapete, eu as segui e sentei-me também. Ana Cláudia começou a falar sobre o planejamento do dia e, logo depois, perguntou às crianças se haviam percebido que*

*tinham recebido uma visita. Algumas crianças olharam para mim, outras pareciam não ter percebido minha presença. Perguntou se sabiam o porquê de eu estar ali. Ouvi uma criança sussurrar que eu era outra professora. Diante disso, Ana Cláudia propôs que adivinhassem o que eu estava fazendo ali, falaram novamente que eu devia ser professora e algo mais [fala inaudível]. Sílvia não estava na roda, mas estava próxima dali, colocando material nas agendas (Diário de Campo 12/09/11).*

Naquele momento, a intenção era a de iniciar um processo de aproximação às crianças e de construção de condições para seu assentimento à realização da pesquisa, não desconsiderando que a “interpretação do assentimento das crianças é complexa e ambígua, e sua confirmação só se pode esclarecer ao longo do tempo”. (FERREIRA, 2010, p. 162)

E, de fato, isto ocorreu processualmente e foi evidenciado por elas de formas diversas. Quanto a mim, procurei atentar às dificuldades de comunicação entre nós, em especial, para enfrentar os meus próprios “limites para traduzir a pesquisa em termos minimamente inteligíveis para elas e/ou em interpretar a sua aceitação”, conforme já manifestado por Ferreira (2010, p.162).

A intermediação da professora naquele primeiro contato revelou-se fundamental. Ana Cláudia auxiliou-me na explicação sobre a pesquisa, estabelecendo conexões com situações e sentidos pertencentes ao grupo, como por exemplo, lembrando as crianças de que elas já haviam feito uma pesquisa sobre dinossauros, ou ainda, quando complementou minha fala com a afirmação de que nem sempre as crianças querem um adulto por perto, conforme pode ser observado no excerto de registro apresentado imediatamente abaixo.

*Ana Cláudia passou-me a palavra e comecei lhes dizendo meu nome, e que não morava na Barra da Lagoa, morava em São José, uma cidade que ficava um pouco distante dali. Ana Cláudia comentou que para chegar ali eu tinha que passar a ponte, e eu concordei e acrescentei que morava perto do lugar onde Ana Cláudia morava, que eu havia feito quase o mesmo caminho que ela fazia para chegar na Z-11. Então, tomando como ponto de partida a hipótese de algumas crianças sobre*

*quem eu seria e porque estaria ali, disse-lhes que já tinha sido professora de crianças, mas não era mais, que agora era professora de adultos. Falei que estava ali para fazer uma pesquisa sobre a brincadeira, pois já tinha brincado muito quando era criança, mas tinha me tornado adulta e esquecido de muitas coisas. “Eu queria aprender com vocês sobre a brincadeira”, disse-lhes. Ana Claudia explicou-lhes que eu ia fazer uma pesquisa, assim como eles haviam feito sobre dinossauros. Então eu perguntei ao grupo se poderia fazer a pesquisa com eles. Responderam imediatamente, em coro, que sim. Complementei que só ficaria perto deles e os acompanharia se eles deixassem, que quando não quisessem que eu estivesse junto poderiam me dizer. Ana Claudia ajudou-me dizendo: “é, às vezes eles querem fazer coisas sem ninguém por perto”. Depois disso, a professora pediu que se apresentassem para mim e cada um foi dizendo seu nome, enquanto isso percebia seus olhares curiosos em minha direção (Diário de Campo 12/09/11).*

Quanto às crianças, estas foram se envolvendo nesse momento de diferentes formas: umas mais atentas a minha presença nesse espaço, outras nem tanto assim. Após a conversa, a decisão de realizar a pesquisa no NEI Colônia Z-11 concretizou-se. O trabalho teria início com o grupo misto GV/VI e, no ano seguinte, com as crianças do GV que permanecessem na Z-11, além de outras que comporiam o novo grupo.

Movida pela intenção de estar mais próxima e poder circular nos contextos de vida das crianças — na Z-11, em suas casas e em outros possíveis lugares/espacos frequentados por elas — decidi mudar-me para a Barra da Lagoa e lá residir durante o período da pesquisa de campo. A Barra, como comumente é tratada por seus moradores, é um distrito situado na Costa Leste de Florianópolis/SC e, mesmo se constituindo em uma região urbanizada e marcada pela presença de bares e restaurantes, ainda conserva certas características de uma comunidade pesqueira. Mais adiante, faremos uma apresentação minuciosa desta região e do NEI Colônia Z-11.

Outra decisão foi a de estar presente na Z-11, pelo menos quatro dias por semana, das 7h30m às 12h30m aproximadamente, com o

objetivo de estabelecer uma aproximação às crianças e acompanhá-las desde a chegada até a saída, o mais constantemente possível.

Ambas as decisões contribuíram enormemente para a realização da pesquisa de campo. A mudança para a Barra da Lagoa permitiu-me chegar na instituição muitas vezes antes mesmo da chegada das crianças do grupo e acompanhá-las até o final da manhã, quando suas famílias chegavam para buscá-las. E estar lá diariamente revelou-se fundamental não só para a aproximação às crianças, mas também às profissionais e famílias.

Além do mais, foi possível transitar por espaços diversos da Barra da Lagoa, externos ao NEI. Isso ocorreu dada a prática das professoras de contemplar no planejamento um conjunto de ações, exteriores aos muros da instituição, com vistas a ampliar e diversificar as experiências das crianças. Desse modo, foi possível sair com o grupo para realizar passeios e visitas às casas das crianças e a outra instituição de Educação Infantil localizada no bairro, como também saídas para tomar sorvete, brincar na praça, ir à praia e ainda para locais mais distantes como a Lagoa da Conceição, para visitar a Casa da Cultura<sup>39</sup> e assistir a um filme, ou o Norte da Ilha, para assistir a um espetáculo no Teatro Pedro Ivo<sup>40</sup>.

## 2.2 ENTRE CRIANÇAS E PROFESSORAS: O DIA A DIA NO NEI Z-11

Tomadas todas as decisões quanto à escolha da instituição e do grupo para realização da pesquisa, aos dias destinados para ida ao campo e à residência temporária na Barra da Lagoa, passei a frequentar a Z-11 de acordo com o estabelecido: 4 horas diárias, no decorrer de 4 dias por semana.

Desde o primeiro dia da pesquisa, a professora Ana Claudia e eu firmamos um acordo sem palavras ditas ou combinados prévios: ela mostrava-me seu planejamento no início de cada manhã, procurando situar-me em relação à organização do cotidiano; enquanto eu, em alguns momentos, repassava-lhe alguns registros em vídeo sobre as brincadeiras das crianças, produzidos durante a pesquisa.

Esta ação de Ana Claudia, de meu ponto de vista, evidenciou seu respeito pela pesquisa e, conseqüentemente, permitiu que eu me situasse

---

<sup>39</sup> Espaço cultural instalado na praça Bento Silvério, na Lagoa da Conceição.

<sup>40</sup> Localizado em Rodovia SC-401, Km 5, 4600 - Saco Grande, Florianópolis – SC

naquele contexto com mais segurança. Do mesmo modo, ao fazer a entrega dos vídeos, procurava deixar mais claro o movimento que estava percorrendo em direção ao objeto da pesquisa.

No decorrer da investigação, também acabei adotando o procedimento de mostrar alguns destes vídeos para as crianças, com a intenção de dar-lhes uma ideia do que estava registrando, de ouvir os comentários que fariam, além de me parecer que seria significativo para elas reverem suas produções. No início da visualização elas mostravam-se curiosas, entretanto, logo evidenciavam algum cansaço e desinteresse. Parecia não ter muito sentido visualizar as brincadeiras já ocorridas, quando podiam realizar outras ao invés de estar ali, sentadas, assistindo-as somente.

O foco das observações direcionou-se às ações das crianças de modo geral, no período em que estavam na instituição, e, para a apreensão destas ações, fizemos a opção por utilizar diferentes instrumentos para os registros: o diário de anotações, o gravador de voz, a câmera fotográfica e a filmadora de mão. Estes procedimentos metodológicos, com o seu potencial imagético e polifônico, abriram possibilidades de exploração de novos sentidos sobre as ações das crianças no NEI Colônia Z-11.

Por vezes, ao localizar uma brincadeira em andamento, deixava a filmadora fixada em um ponto estratégico da sala, objetivando uma visualização mais próxima daquela situação, sem a presença direta da pesquisadora. Em outros momentos, utilizava a máquina fotográfica em modo de filmagem para registrar alguma situação mais específica, como uma brincadeira que estava acontecendo em sala, em locais de difícil acesso para mim ou ainda em ocasiões de brincadeiras ocorridas no espaço externo da instituição, por exemplo.

Ao filmar/fotografar/fazer anotações, procurei, sempre que possível, manter alguma distância, ou então a mover-me de modo a não chamar a atenção das crianças, para que não se sentissem invadidas em seus territórios de brincadeira. No entanto, algumas crianças lembravam-me da necessidade de eu filmar e fotografar suas brincadeiras, sempre que percebiam a câmera desligada.

Enquanto registrava suas ações, muitas vezes as crianças convidavam-me para brincar. Geralmente elas perguntavam-me: “Quem tu quer ser, Andréa?” Na sequência sugeriam-me personagens e eu costumava escolher entre aqueles que elas me ofertavam, com exceção daqueles cujo poder era significativo e que exigiriam tomar a frente da brincadeira (como a mãe ou a irmã mais velha, por exemplo). A partir daí eu procurava estar atenta à lógica daquela brincadeira, agir de acordo

com as regras definidas pelas crianças, às suas falas, olhares, gestos, acordos, conflitos, movimentos, entre outros aspectos.

Nas primeiras vezes em que brincamos juntas, as crianças pediam-me para resolver conflitos, fornecer-lhes determinados materiais, entre outras ações, porém explicava-lhes que naquele momento e lugar não exercia a função de professora, e aos poucos foram deixando de solicitar-me ações desse tipo.

Outra preocupação sempre presente no decorrer de toda a pesquisa diz respeito ao emprego dos nomes das crianças e da sua autorização para participar da pesquisa. No que se refere ao uso dos seus nomes, embora não tenhamos feito nenhuma consulta prévia a elas, optamos por usar preferencialmente os modos como eram chamadas no grupo, isto é, seus apelidos. No caso daquelas que não os tinham, foram utilizados seus primeiros nomes.

Em relação à autorização, além da formalidade legal obtida junto aos familiares, com a assinatura do termo de consentimento, entendemos que a conversa mantida com as crianças no primeiro dia em campo serviu para abertura de um canal de comunicação entre a pesquisadora e as meninas e meninos que compunham aquele grupo. Entretanto, foram os incessantes convites para participar das suas brincadeiras ao longo da permanência na instituição ou o modo como se relacionavam comigo (conforme fotografia abaixo), que ratificaram que consentiam minha presença entre elas.



Figura 1: A pesquisadora entre as crianças



Fonte: Imagem cedida pela professora (2011).

Porém, esta compreensão não se deu de modo tão simples. Exigiu-nos uma vigilância constante no sentido do “[...] reconhecimento da cidadania epistemológica das crianças como protagonistas e repórteres competentes das suas experiências de vida” (FERREIRA, 2002, p. 35), levando em conta que nos constituímos nas relações entre adultos e crianças, imersos em concepções tradicionais que definiram as crianças como objetos passivos de uma ação socializadora. Entendendo a relevância desta questão, optamos por trazer para este texto uma breve reflexão acerca da ética nas pesquisas, especialmente aquelas que envolvem crianças.

### **2.2.1 Reflexões em torno da ética na pesquisa**

As décadas finais do século XX foram marcadas por inegáveis avanços para a infância brasileira, fazendo crescer a aceitação da criança enquanto cidadão de direitos e da infância como categoria social. Ampliam-se, também, as preocupações em torno da dimensão ética nas pesquisas que envolvem crianças, em especial, nos Estudos da Criança, objeto da Sociologia da Infância, a partir dos primeiros anos do século XXI.

Para ilustrar a afirmativa acima, julgamos importante discorrer brevemente sobre os princípios éticos defendidos, a princípio, pela área da saúde nas pesquisas com seres humanos. No âmbito da área médica, princípios éticos nas pesquisas com seres humanos — como a beneficência, confidencialidade e não maleficência — já eram tidos

como relevantes desde o tempo de Hipócrates. Entretanto, foram as barbáries presenciadas nos campos de concentração da Segunda Guerra Mundial que fizeram efervescer, no ano de 1947, o debate jurídico que se consolidou no “Código de Nuremberg”, (*Universal Code of Research Ethics*)<sup>41</sup>, que definiu o primeiro conjunto de normatização jurídica sobre pesquisa científica em seres humanos.

O referido código explicitava a preocupação com a experimentação humana por meio da instituição de dez princípios. Contudo, o mesmo não teve grande relevância no meio científico, fato este que obrigou a criação de um novo documento, a Declaração de Helsinque (Finlândia, 1964), que se tornou referência principal para as diretrizes nacionais e internacionais, defendendo que “o bem estar do ser humano deve ter prioridade sobre os interesses da ciência e da sociedade” e atribuindo especial importância ao consentimento livre, firmado em pesquisas médicas que envolvam seres humanos.

A área da saúde continuou empreendendo atenção sobre questões éticas nas pesquisas com seres humanos nas décadas seguintes, até que, em 1991, a Associação Médica Mundial (AMM) elaborou o documento “Diretrizes Internacionais para a Revisão Ética de estudos Epidemiológicos”, produzido à luz dos princípios defendidos no Código de Nuremberg (1947) e da Declaração Universal dos Direitos Humanos (Declaração de Genebra, 1948).

Ao longo das décadas seguintes, diversas revisões foram feitas e o Brasil foi signatário de todo este processo, até que, no ano de 1988, o Conselho Nacional de Saúde (CNS) elaborou a primeira resolução destinada a regulamentar a pesquisa com seres humanos no país, voltada para a área de novos medicamentos. Em 1996, esta resolução sofreu alterações e passou a regulamentar as pesquisas com seres humanos não somente para a medicina, por meio da Resolução CNS 196/96, a qual “[...] prima pela defesa dos interesses dos sujeitos da pesquisa, promovendo o respeito pela pessoa humana e sua dignidade”. (GAIVA, 2009, p. 138).

Neste percurso histórico de regulamentação das pesquisas que envolvem seres humanos, percebe-se que o envolvimento da criança em pesquisas não foi alvo direto das discussões e regulamentações específicas, inclusive no Brasil, até a promulgação da Resolução 196/1996, quando esta explicitou a obrigatoriedade de ser obtido o “[...] consentimento livre e esclarecido, através dos representantes legais dos

---

<sup>41</sup> Para aprofundamento sugere-se, entre outros, Diniz e Corrêa (2001); Gaiva (2009).

referidos sujeitos, *sem suspensão do direito de informação do indivíduo, no limite de sua capacidade*” (CNS, Resolução 196/96 – IV.4a. Grifos meus). Ou seja, historicamente, assim como nas demais legislações, desde o Código de Nuremberg, a Resolução CNS 196/96 exige tomar por escrito o termo de consentimento do representante legal da criança para que ela participe da pesquisa, ao mesmo tempo em que defende também o consentimento da própria criança, *quando existem condições de compreensão*.

Vê-se, pelo texto desta lei, que se inicia um processo de reconfiguração da criança no âmbito da pesquisa, reconhecendo seu direito de optar por sua participação. Entretanto, ainda persiste o tom da dúvida quanto à criança ter ou não condições de decidir de forma consciente sobre sua participação, por conta da concepção ainda muito presente de que “[...] a criança é um ser incapaz, em termos de desenvolvimento humano, de entender e de poder, livre e espontaneamente, aceitar ou não participar de uma pesquisa” (FRANCISCO; BITTENCOURT, 2014, p. 3).

É a partir da Resolução CNS N° 466/2012 que alguns termos são definidos e que fazem distinção ao público a quem se referem. Entre estes termos encontram-se o “Consentimento livre e esclarecido” e o “Assentimento”, conforme podemos conferir na letra da lei:

II. 23 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE - documento no qual é explicitado o consentimento livre e esclarecido do participante e/ou de seu responsável legal, de forma escrita, devendo conter todas as informações necessárias, em linguagem clara e objetiva, de fácil entendimento, para o mais completo esclarecimento sobre a pesquisa a qual se propõe participar;

II. 24 - Termo de Assentimento - documento elaborado em linguagem acessível para os menores ou para os legalmente incapazes, por meio do qual, após os participantes da pesquisa serem devidamente esclarecidos, explicitarão sua anuência em participar da pesquisa, sem prejuízo do consentimento de seus responsáveis legais.

Embora possamos perceber avanços significativos no que diz respeito às conquistas das crianças nos códigos regulatórios, há espaço

para ampliar as reflexões, no sentido de problematizar a ideia de “menoridade” e “legalmente incapaz” — termos ainda presentes na lei atual —, entendendo que, deste modo, avançaríamos nas discussões quanto à transição na compreensão da criança como um mero ser em desenvolvimento para um sujeito participativo. Ou, dito de outro modo, a partir das palavras de Francisco e Bittencourt (2014, p. 3), das crianças como sujeitos “[...] a partir do qual se produzem pesquisas” para as crianças enquanto “sujeitos que produzem pesquisa com”.

Outro aspecto relevante desta discussão, quanto à autorização vinda das próprias crianças, refere-se à ideia presente na legislação em vigência da necessidade de produção de um “documento elaborado em linguagem acessível”, cabendo algumas perguntas: como proceder nas pesquisas que envolvem crianças bem pequenas? Como assegurar, concomitantemente, o direito de proteção e de participação às crianças?

Neste breve discorrer sobre a legislação no que se refere à ética na pesquisa com seres humanos, vimos que, ao longo dos séculos, a área médica foi a principal responsável pela regulação do consentimento livre e esclarecido na pesquisa com seres humanos, percorrendo uma trajetória desde o “paciente silencioso”, inspirado na tradição de Hipócrates, ao “paciente falante”, o qual tem autonomia de decisão entre o que é melhor ou não para si próprio.

Juntam-se aos profissionais da saúde, na atualidade, pesquisadores de outras áreas do conhecimento, especialmente, das Ciências Humanas e Sociais, os quais foram tomando consciência da necessidade de obter o consentimento e o assentimento dos sujeitos das suas pesquisas — sejam adultos ou crianças —, o que se torna hoje uma prática generalizadamente aceita (GAIVA, 2009).

Trilhar este caminho tem implicado em, como afirmado por Ferreira (2002, p. 35), “[...] colocar as crianças em equidade conceptual relativamente a outros grupos ou categorias sociais, uma vez que se considera que elas são seres activos na construção e determinação das suas vidas e dos que as rodeiam, adultos e outras crianças”.

Este foi o sentido tomado para a concretização desta pesquisa, entendendo que as crianças são atores sociais e, como tal, são também produtores de dados para esta pesquisa.

Interessada na constituição social das crianças do GV/VI no âmbito do brincar, e movida pela intenção de considerar os processos individuais e coletivos que estavam fazendo, procurei extrapolar os limites da Z-11 aproximando-me de seus contextos familiares, conforme relato a seguir.

## 2.3 EXTRAPOLANDO OS LIMITES DA Z-11: APROXIMAÇÕES AOS CONTEXTOS FAMILIARES

*[...] as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem.*

*(Benjamin, 2005, p. 94).*

Os processos de constituição social das crianças acontecem em espaços plurais, muitas vezes desiguais, e congregam diferentes referências culturais e relações sociais. Diante da impossibilidade objetiva de ir a todos os contextos de vida das crianças procuramos localizar nas suas ações sociais, indícios de elementos sociais e culturais advindos destes múltiplos contextos, os quais permeiam os processos de constituição social das crianças. Daremos visibilidade a estes indícios em seção mais adiante, quando apresentarmos as brincadeiras das crianças<sup>42</sup>.

Tomando a família como uma das instâncias socialmente reconhecidas nos processos de constituição social, esta pesquisa pretendeu extrapolar os muros da instituição de Educação Infantil, em direção aos contextos familiares das crianças. Assim, a concretização deste propósito ocorreu no sentido de acompanhar as crianças não somente nas atividades ligadas ao NEI Z-11, mas também em suas vivências familiares e comunitárias.

O processo de aproximação às famílias foi lento, gradual e apresentou vários entraves. O contato inicial foi intermediado por Ana Cláudia e Sílvia, que, desde o primeiro dia da pesquisa, preocuparam-se em explicar minha presença e apresentar-me a cada um dos familiares das crianças. A discussão da pesquisa com as famílias foi um dos itens de pauta de uma reunião organizada pelas professoras para tratar de assuntos diversos, entre eles a pesquisa. Nesse dia, expliquei aos pais e mães<sup>43</sup> presentes, as intenções do trabalho e como planejava desenvolvê-lo. Após a realização dessa conversa foi encaminhado às

---

<sup>42</sup> Encontra-se, no Apêndice C, uma relação dessas brincadeiras (amostragem do mês de outubro/2011) que dão visibilidade às relações sociais entre as crianças.

<sup>43</sup> Embora nesta reunião tenham comparecido apenas pais e mães, no cotidiano institucional e nas visitas às famílias, faziam-se presentes outros membros da família: avós, tios e padrinhos.

famílias um resumo<sup>44</sup> do projeto de pesquisa, juntamente com o termo de consentimento livre e esclarecido<sup>45</sup>.

Nos dias seguintes à reunião, senti-me mais à vontade para conversar com as crianças e definir com seus familiares a ida às suas casas. Apesar de alguns pais e mães compreenderem e apoiarem os motivos da solicitação, eu percebia que, para vários deles, aquela proposta soava estranha, sobretudo vinda de alguém que conheciam há apenas um mês. As crianças, contudo, acolheram imediatamente a proposta e algumas perguntavam com frequência quando iria às suas casas.

Com o passar do tempo, foi possível estabelecer, no dia a dia, uma aproximação aos familiares que costumavam estar mais presentes na Z-11, e as crianças tiveram um papel fundamental nesse processo, pois, segundo alguns pais e mães, eles ouviam dos filhos(as) relatos de situações vividas no NEI nos quais eu era citada, além de pedidos para que eu fosse às suas casas.

Assim, na última semana de novembro, recebi o primeiro convite de uma das famílias e, ao longo do mês de dezembro, outras cinco convidaram-me.

As idas às casas das crianças assumiram contornos de uma visita, pois era a primeira vez que estabelecia um contato mais próximo com seus pais e mães. Assim, detectei, a princípio, um certo constrangimento, possivelmente em virtude de os familiares, ao contrário das crianças, receberem em suas casas uma pessoa/pesquisadora que pouco conheciam, cujo olhar poderia ter um caráter avaliativo sobre suas vidas e práticas em relação às crianças.

Ao chegar, era convidada a sentar-me na sala com o pai ou a mãe, juntamente com cada criança. A pretensão, nessa primeira ida, era a de conversar com os familiares e com as crianças e, logo depois, conversar e brincar somente com as crianças.

Algumas questões serviram de base para a conversa, todavia sofreram mudanças e/ou foram redimensionadas de acordo com o andamento de cada situação e das especificidades inerentes à cada contexto visitado:

- O que você costuma fazer (em casa e em outros lugares) quando não está no NEI?

---

<sup>44</sup> O referido documento encontra-se no Apêndice A.

<sup>45</sup> O referido documento encontra-se no Apêndice B.

- Do que e com o que você brinca em sua casa (e em outros lugares, fora do NEI)?
- Com quem você brinca em sua casa (e em outros lugares, fora do NEI)?
- Em que espaços você gosta de brincar (em casa e em outros lugares, fora do NEI)?

Durante as conversas as crianças, recorrentemente, eram incentivadas por seus familiares a contar-me o que faziam quando não estavam no NEI e a detalhar informações que, aos olhos dos pais, estavam incompletas ou não haviam sido mencionadas. Seus familiares também assumiram para si a responsabilidade de falar, e alguns deles explicaram detalhadamente a organização do cotidiano de seus filhos(as). As crianças acompanhavam suas falas e, por vezes, os interrompiam para acrescentar algo ou para mostrar-me algum brinquedo ou brincadeira.

Era notadamente perceptível que as crianças, com suas interrupções, manifestavam, sobretudo, o desejo de que começássemos a brincar, considerando o que havíamos combinado na Z-11. Como os brinquedos geralmente encontravam-se em seus quartos, foi neste espaço que conversamos e brincamos, em quase todas as casas. Assim, foram as crianças que, na maioria das vezes, convidaram-me para ir aos seus quartos e a transitar por outros lugares da casa, que não na sala onde comumente as famílias me recebiam.

A maioria dos familiares retirou-se nesse momento, possibilitando-me conversar somente com as crianças e ouvi-las principalmente sobre as questões que tinham sido respondidas apenas por seus familiares no momento anterior, mas também a respeito de assuntos diversos, sobre os quais quiseram falar. Tais conversas ocorreram enquanto elas me mostravam seus brinquedos, contudo assim que eu percebia que queria começar a brincar, tratava de interromper as perguntas e abria espaço para que indicassem do que brincaríamos. Nesses momentos, eu procurava agir do mesmo modo que fazia no NEI em relação às brincadeiras, como descrevi anteriormente.

A meu ver, a experiência de brincar com as crianças em suas casas tornou-se possível porque nos conhecíamos há alguns meses, durante os quais construímos uma proximidade. Na medida em que eu participava de seus momentos de brincadeira, não só observando-os e registrando-os, mas também brincando, quando convidada para tal, talvez as crianças tenham passado a me ver como alguém “iniciada em

suas brincadeiras”. Mesmo assim, a cada visita, surpreendia-me com o modo intenso como as brincadeiras fluíam, dificultando inclusive a decisão de finalizar cada visita.

Fica claro, a partir da situação relatada, que a “escuta” das crianças, na perspectiva da pesquisa participativa, deve incluir não só a sua fala, mas também seus outros modos de expressão no que concerne ao redimensionamento do percurso metodológico. Neste caso, a partir de suas variadas manifestações, procurei ampliar o tempo para a realização da brincadeira durante a visita.

Em algumas casas, também fui convidada para um lanche, logo após a conversa ou a brincadeira com as crianças, o que possibilitava dar continuidade ao diálogo com os familiares.

A primeira visita foi registrada por meio de anotações no diário de campo, entretanto, ficaram evidentes as dificuldades de apreender a variedade de informações contidas nas conversas ocorridas. Por isso, no início das cinco visitas seguintes, solicitei e obtive a anuência de familiares e crianças para realizar gravações em áudio.

Após o diálogo conjunto com a criança e sua mãe ou pai na primeira parte da visita, mostrou-se bastante importante conversar somente com as crianças, pois as falas de seus familiares, embora extremamente relevantes para a pesquisa, sobrepunham-se às falas das crianças, a quem depois procurava ouvir tendo o cuidado de respeitar seus tempos, modos de expressão e pontos de vista, já que “[...] não podemos esquecer que os relatos de pais e outros responsáveis sobre o comportamento, as crenças e os valores infantis podem diferir consideravelmente dos relatos das próprias crianças”. (CORSARO, 2011, p. 59).

Ao todo, portanto, fui à casa de 6 crianças, 3 meninas e 3 meninos, permanecendo, em cada visita, cerca de uma hora e meia a duas horas.

A finalização da pesquisa de campo deu-se com uma entrevista com as profissionais do grupo, que, após o encerramento do semestre letivo, dispuseram-se gentilmente a ser entrevistadas. A entrevista com as duas profissionais ocorreu no mês de janeiro, na casa de uma delas e, com a autorização de ambas, foi gravada em vídeo<sup>46</sup>. A entrevista ocorreu nos moldes de um diálogo ou conversa sobre as relações entre a brincadeira e a prática pedagógica, tendo como referência duas ideias orientadoras:

---

<sup>46</sup> A duração da entrevista, registrada em vídeo, foi de 01 hora e 12 min.



- O quê, a partir de suas observações, a brincadeira significava para as crianças do grupo?
- Qual o papel dos/as professores/as, em relação à brincadeira no contexto da educação infantil?

Embora o conteúdo da entrevista não tenha sido foco de nossas análises de modo direto, julgamos importante ter ouvido os sujeitos que coordenavam a organização de espaços e tempos do grupo e relacionavam-se cotidianamente com as crianças, entendendo que este procedimento enriqueceu a compreensão das brincadeiras no cotidiano institucional.

## 2.4 APROXIMAÇÕES AOS DADOS EMPÍRICOS E AOS SUJEITOS DA PESQUISA

A construção de um panorama geral sobre as crianças que compunham o grupo deu-se a partir de consulta às fichas de matrícula, de onde foram recolhidos dados declarados pelas famílias como idade, gênero, raça/etnia, naturalidade, locais onde moravam, com quem residiam, distância entre a Z-11 e as residências; além de informações sobre seus familiares como idade, profissão e religião. A compilação desses dados resultou na construção de uma tabela para facilitar a consulta e consideração dos mesmos no decorrer das análises.

Quadro 1: Dados declarados pelas famílias na Ficha de Matrícula – anos 2010/2011

Nome Criança	Sexo Data nascim. (em março 2010) Cor/Raça	a) Nacionalidade b) Naturalidade	Distância residência	Com quem mora	Idade Profissão <sup>e</sup> a) Mãe b) Pai c) Avó d) Avô	Escolaridade a) Mãe b) Pai c) Avó d) Avô	Religião a) Mãe b) Pai c) Avó d) Avô	Altura e Peso da criança	Outras informações fornecidas pela família
<b>1. Ana Júlia</b>	F 01/10/05 Branca	a) Brasileira b) Florianópolis- SC	1 km aprox.	Mãe Pai Irmãos (02)	a) 35 anos - Aux. Sala b) 37 anos - Conferente	a) Pós-Graduação b) 2º Grau <sup>47</sup>	a) Evangélica b) Evangélico	Não declarado	- Quem acompanha as atividades da criança na Ed. Inf.: papai e mamãe - Permanência no contraturno: em casa - Não recebe bolsa família - Frequentou o NEI no ano anterior - Em 2010, estava no GV e GVI
<b>2. Caio</b>	M 30/03/06 Preta	a) Brasileiro b) Florianópolis- SC	1 km aprox.	Mãe Pai	a) 42 anos - Manicure b) 42 anos - Militar	a) 2º Grau b) 2º Grau	a) Católica b) católico	17 kg	- Quem acompanha as atividades da criança na Ed. Inf.: não declarou - Permanência no contraturno: em casa - Não recebe bolsa família - Frequentou o NEI no ano anterior - Em 2010, estava no GV e GVI
<b>3. Dudu</b>	M 12/09/05 Branca	a) Brasileiro b) Florianópolis- SC	1 km aprox.	Mãe Pai Irmão (01)	a) 31 anos - Do Lar b) Não decl.- Militar c) 63 anos Do Lar	a) 2º Grau b) 2º Grau. c) 1º G incompleto	a) Católica b) Católico c) Católica	Não declarado	- Quem acompanha as atividades da criança na Ed. Inf.: pais, avós e irmão - Permanência no contraturno: em casa - Não recebe bolsa família - Não frequentou o NEI no

<sup>47</sup> Mantém-se a nomenclatura dos níveis de ensino, respeitando o período de formação desses sujeitos e a forma como aparecem registrados no PPP institucional.

									ano anterior - Em 2010, estava no GV e GVI
<b>4. Chico</b>	M 10/03/06 Branca	a) Brasileiro b) Florianópolis-SC	11 km aprox. (Bairro Rio Vermelho)	Mãe Pai	a) 31 anos - vendedora b) 31 anos - Pescador	a) 2º Grau b) Ensino Fundamental	a) Espírita b) Não decl.	17 kg 1m03 cm	- Quem acompanha as atividades da criança na Ed. Inf.: pai, mãe e madrinha - Permanência no contrato: em casa - Não recebe bolsa família - Frequentou o NEI no ano anterior - Em 2010, estava no GV e GVI
<b>5. Gabi</b>	M 04/04/05 Branca	a) Brasileiro b) Florianópolis-SC	7 km aprox. (Bairro Rio Vermelho)	Mãe Pai	a) 49 anos - Do lar b) 68 anos - aposentado	a) 2º Grau. b) 3º Grau incompleto	a) Católica b) Católico	21 kg 1m15cm	- Quem acompanha as atividades da criança na Ed. Inf.: pais - Permanência no contrato: em casa - Não recebe bolsa família - Frequentou o NEI no ano anterior - Em 2010, estava no GV e GVI - Meio de transporte: carro
<b>6. Giovana</b>	F 19/12/05 Branca	a) Brasileira b) Gravataí-RS	300 mts	Mãe	a) 25 anos - Atendente b) 28 anos - Mecânico	a) Ensino Médio b) Ensino Médio	a) Católica b) Não decl.	20 kg 1,08 m	- Quem acompanha as atividades da criança na Ed. Inf.: mãe e pai - Permanência no contrato: com uma cuidadora - Não recebe bolsa família - Não frequentou o NEI no ano anterior, frequentou outra unidade municipal no RS

<b>7. Isabelly</b>	F 28/02/07 Branca	a) Brasileira b) Curitiba-PR	Campo não preenchido	Mãe Pai	a) 25 anos - autônoma b) 26 anos - Motoboy	a) 2º Grau b) Superior completo	Dados não localizados no arquivo da instituição	16 kg 95 cm	- Quem acompanha as atividades da criança na Ed. Inf.: mãe e pai - Permanência contrarturno: Dados não localizados no arquivo da instituição - Recebe bolsa família: Dados não localizados no arquivo da instituição - Dados educacionais: Dados não localizados no arquivo da instituição
<b>8. Luana</b>	F Dados não localizados no arquivo da instituição	a) Brasileira b) Florianópolis - SC	300 m aprox.	Mãe e Pai	a) 31 anos - camareira b) não decl. - Autônomo e pesca	a) 2º Grau incompleto b) Primário incompleto	a) Evangélica b) Não decl.	Não declarado	- Quem acompanha as atividades da criança na Ed. Inf.: dados não localizados no arquivo da instituição - Permanência contrarturno: em casa - Não recebe bolsa família - Frequentou o NEI no ano anterior - Meio de transporte: bicicleta
<b>9. Duda</b>	F 03/02/06 Campo cor/raça não preenchido	a) Brasileira b) Florianópolis- SC	500 m	Mãe Pai	a) 25 anos - Comerciante b) 24 anos - Comerciante	a) Ensino médio incompleto b) Ensino fundamental incompleto	a) Católica b) Católica	Não declarado	- Quem acompanha as atividades da criança na Ed. Inf.: dados não localizados no arquivo da instituição - Permanência contrarturno: campo não preenchido - Não recebe bolsa família - Frequentou o NEI no ano anterior - Em 2010 estava no GV e GVI

<b>10. Mari</b>	F 10/07/05 Branca	a)Brasileira b) Florianópolis- SC	10 km	Pai Mãe	a) 38 anos - Dona de Casa b) 38 anos - Representante Comercial	a) 2º Grau b) 2º Grau	a)Católica b)Cristão livre	campo não preenchido	- Quem acompanha as atividades da criança na Ed. Inf.: dados não localizados no arquivo da instituição - Permanência contraturno: casa - Não recebe bolsa família - Freqüentou o NEI no ano anterior - Em 2010 estava no GV e GVI - Meio de transporte: carro próprio
<b>11. Matheus</b>	M 09/05/06 Branca	a)Brasileira b) Florianópolis- SC	1 km	Pai Mãe	a) 33 anos - Recepcionis ta-vendedora b) 44 anos - Autônomo	a) 1º Grau b) 1º Grau	a) Evangélica b) Evangélica	16,5 kg 1,17 cm	- Quem acompanha as atividades da criança na Ed. Inf.: dados não localizados no arquivo da instituição - Permanência no contraturno: casa - Não recebe bolsa família - Freqüentou outra unidade municipal no ano anterior
<b>12. Nathaly</b>	F 24/04/05 Branca	a)Brasileira b)Foz do Iguaçu- PR	1600 m	Mãe	a) 23 anos - Repositora de marcas em supermercado	a) 2º Grau	Campo não preenchido	Campo não preenchido	- Quem acompanha as atividades da criança na Ed. Inf.: dados não localizados no arquivo da instituição - Permanência no contraturno: casa - Não recebe bolsa família - Freqüentou CEI Nossa Senhora de Lourdes no ano anterior (Obs. A mãe declara que os pais são separados, só foi informado o nome do pai, nenhum outro dado)

<b>13. Nuna</b>	F 09/01/07 Branca	a)Francesa- argentina b)França	15 min	Pai Mãe	a) 33 anos - Professora de Línguas b) 39 anos - Desenho Arquitetura	a) Ensino superior b) Ensino superior	Campo não preenchido	campo não preenchido	- Quem acompanha as atividades da criança na Ed. Inf.: dados não localizados no arquivo da instituição - Permanência no contraturno: casa - Não recebe bolsa família - Frequentou o NEI no ano anterior
<b>14. Pedro</b>	M 21/07/05 Branca	a)Brasileira b) Florianópolis- SC	5 min	Pai Mãe	a) 41 anos - Professora b) 36 anos - Advogado	a)Especialização b)Especialização	a)Católica b)Católica	15 kg 1m04cm	- Quem acompanha as atividades da criança na Ed. Inf.: dados não localizados no arquivo da instituição - Permanência no contraturno: casa - Não recebe bolsa família - Frequentou o NEI no ano anterior - Em 2010, estava no GV e GVI
<b>15. Rafa</b>	M 08/03/07 Parda	a)Brasileira b) Florianópolis- SC	800 m	Pai Mãe Irmãos	a) 38 anos - Do Lar b) 41 anos - Eletricista	a) 2º Grau. b) 2º Grau.	a)Católica b)Católica	Campo não preenchido	- Quem acompanha as atividades da criança na Ed. Inf.: dados não localizados no arquivo da instituição - Permanência no contraturno: casa - Não recebe bolsa família - Frequentou o NEI no ano anterior - Em 2010, estava no GIII
<b>16. Salvador</b>	M 05/10/06 Branca	a)Peruana b)Lima	500 m	Pais Mãe Irmã (01)	a) 30 anos - Do lar b) 37 anos - Chef de Cozinha	a)Superior b)Ensino Médio	a) Católica b) Católica	Campo não preenchido	- Quem acompanha as atividades da criança na Ed. Inf.: dados não localizados no arquivo da instituição - Permanência no contraturno: casa - Não recebe bolsa família - Frequentou outra unidade de educação municipal no ano anterior

17. Vivi	F 09/02/06 Branca	a)Brasileira b) Florianópolis- SC	Bairro Ingleses	Mãe Pai	a) 36 anos - professora b) 46 anos - Policial militar	a)Especialização b)Superior	Campo não preenchido	Campo não preenchido	- Quem acompanha as atividades da criança na Ed. Inf.: dados não localizados no arquivo da instituição - Permanência no contraturno: casa - Não recebe bolsa família -Frequentou outra unidade de educação infantil (estadual) no ano anterior
----------	-------------------------	---	--------------------	------------	--	--------------------------------	-------------------------	-------------------------	---

**Fonte:** Arquivo institucional.

A partir desta tabela e, em posse de um volume significativo de registros fílmicos, fotográficos, em áudio e de notas de campo, se deu início ao exercício de rever e organizar as anotações, examinar as fotografias e transcrever os registros em vídeo e áudio.

O início do processo de organização e seleção do conjunto de registros ocorreu a partir das crianças que estavam presentes em cada situação, com o intuito de identificar do quê, como e com quem brincavam, com a intenção de analisar as relações estabelecidas entre pares, com as professoras, com os espaços e materiais, entre outros aspectos.

Esse primeiro exercício culminou com a organização de uma tabela onde foram relacionadas todas as situações documentadas ao longo da pesquisa de campo. Nela foram relacionadas, por data, cada situação registrada, o tipo de registro realizado e sua duração de tempo, as crianças e adultos presentes, o local e o período da manhã em que a situação ocorreu.

Tal organização, no entanto, revelou uma grande multiplicidade e complexidade de aspectos a serem analisados, os quais eram incompatíveis com os tempos e condições desta pesquisa. A partir daí, decidimos fazer um recorte e selecionar os registros em que estivessem presentes as seis crianças visitadas, antevendo a possibilidade de refletir a respeito das relações entre suas brincadeiras no NEI e o lugar social que essas crianças ocupavam nos contextos familiares.

Contudo, a decisão de analisar com maior profundidade o brincar e a constituição social dessas seis crianças, tornando-as informantes desta pesquisa, não significou desconsiderar as outras onze crianças do grupo, já que os registros evidenciam claramente que tais processos têm um caráter relacional e que as crianças constituem-se individualmente no coletivo. Assim, as interações estabelecidas entre as crianças, a cada situação, constituem-se objeto de análise.

O exercício seguinte consistiu em voltar ao levantamento das situações registradas, procurando localizar nestes materiais a presença daquelas três meninas e três meninos: Ana Júlia, Luana, Mari, Gabi, Dudu e Caio. Considerando os indícios que conseguimos reunir, tentamos nos apropriar e dar visibilidade às condições concretas de cada uma dessas crianças em seus contextos familiares, tendo como base as informações contidas nas fichas de matrícula, as gravações em áudio (das visitas realizadas) e as notas de campo.

Na sequência, tomando como referência o levantamento dos registros fotográficos e fílmicos já realizados, organizamos uma



relação<sup>48</sup> das situações de brincadeira das quais cada uma das seis crianças participou, possibilitando aproximações às relações sociais que cada uma das 6 crianças estabelecia com outras crianças e professoras, em diferentes tempos e espaços na instituição de educação infantil.

Essa organização e as apropriações daí resultantes mostraram-se fundamentais no processo de seleção e análise do material obtido em campo, no qual se verificamos a predominância de algumas brincadeiras, e, ao identificar seus aspectos mais recorrentes, definimos duas grandes categorias temáticas. A produção derivada desse exercício encontra-se em seção mais adiante.

Para uma pesquisa que considerou a participação das crianças uma condição prioritária para sua concretização, e procurou reafirmar a exigência científica de que podem e devem ser estudadas a partir de si mesmas (FERNANDES, 2005), fez-se necessário a utilização de alguns instrumentos metodológicos, como a máquina fotográfica, filmadora e registro em áudio, como dito anteriormente, ressaltando que recorrer a esses recursos não foi uma alternativa meramente criada para substituir o registro escrito, mas sim como complemento ao mesmo.

O emprego de técnicas audiovisuais (estratégia muito comum à investigação participativa com crianças), aliado à escrita, foi útil para documentar as culturas infantis porque, em muitas das brincadeiras, as crianças não verbalizavam, fato este que tornava muito difícil “capturar a densidade e a complexidade destas brincadeiras em notas de campo.” (CORSARO, 2011, p. 67). Este processo possibilitou um registro mais fidedigno do cotidiano daquele grupo e, conseqüentemente, a produção de outros formatos de caracterização dos contextos de vida das crianças do GV/VI, contribuindo consideravelmente para dar visibilidade às ações destas crianças no âmbito individual e coletivo, durante os momentos em que estavam na instituição, nas ruas durante as atividades externas e em suas casas (no caso das crianças visitadas pela pesquisadora).

---

<sup>48</sup> Ver Apêndice C.



### 3. ENTRE A CASA E O NEI: AS CRIANÇAS E SEUS CONTEXTOS SOCIAIS

A partir da perspectiva e das intenções apresentadas em capítulos anteriores, procuramos apresentar, nesta parte do texto, a comunidade Barra da Lagoa, lugar em que está instalado o Núcleo de Educação Infantil Colônia Z-11, onde as crianças permaneciam de segunda à sexta-feira, por cerca de 5 horas a cada manhã e, por fim, apresentar cada uma das seis crianças informantes desta pesquisa, a partir das observações realizadas no NEI e das visitas aos seus contextos familiares.

Consideramos importante fazer este percurso a partir da aproximação aos contextos de vida das crianças, com o intuito de compreender as ações e relações sociais que estabelecem com outras crianças e com adultos, entendendo que:

[...] bebês e crianças humanas nascem em paisagens pré-organizadas culturalmente (espaços geográficos e tempos históricos), em territórios, em lugares com estreitos contatos sociais, capazes de se identificar com seus co-específicos, desde o nascimento, capazes de aprendizagens culturais, de onde parte seu desenvolvimento (LOPES, 2011, p. 1).

Começaremos, deste modo, destacando algumas informações sobre a Barra da Lagoa, espaço geográfico onde residia a maioria das crianças, bem como sobre a Z-11, lugar marcado por cheiros, sons, texturas e sensações. Enfim, apresentaremos os “entornos imediatos e distantes, extensões e intenções de nós mesmos e dos outros”, como dito por Lopes (2011, p. 4).

#### 3.1 A BARRA DA LAGOA E A “Z-11”

O Núcleo de Educação Infantil Colônia Z-11, ou simplesmente “Z-11”, como é chamada na comunidade, situa-se na Barra da Lagoa, um pequeno distrito<sup>49</sup> localizado a 20 km do centro de Florianópolis<sup>50</sup>.

---

<sup>49</sup>O distrito de Barra da Lagoa foi criado pela lei municipal nº 4806, de 21-12-1995, e anexado ao município de Florianópolis.

<sup>50</sup> Florianópolis é capital do estado de Santa Catarina e a vigésima segunda capital do país em população, com o total de 421.240 habitantes. A Barra da

Em sua geografia, destaca-se o mar, que banha uma praia de cerca de 700 metros de extensão e também a “Prainha”, bem descritas por Bitencuort (2005, p. 70):

A praia da Barra da Lagoa apresenta fundo raso, côncavo, baixa declividade e dunas bem desenvolvidas. Esta praia encontra-se com a praia de Moçambique, localizada no canto norte (CRUZ, 1998). O mar da Barra, além de ser usado para banho é bastante usado para a prática de surf. Há também a Prainha, localizada entre as rochas cujo acesso é feito após atravessar a ponte pênsil sobre o canal, próximo ao mar. Esta praia é também usada para o banho e para a prática de surf.

Além das praias, outra forma de contato com as águas é o canal, que atravessa a Barra da Lagoa e desemboca na praia:

Trata-se de um canal de escoamento de água lagunar que sucede a entrada de água marinha proveniente do fluxo da maré. Existem rios e riachos que chegam até a laguna, mas, mesmo que exista a mistura de água doce no canal, este jamais pode ser caracterizado como um rio. O Canal da Barra da Lagoa constitui a comunicação entre a laguna (Lagoa da Conceição) e o mar. Suas águas são constituídas pela mistura das águas da laguna e águas marinhas, desembocando no mar bem ao sul da praia da Barra da Lagoa (BITENCUORT, 2005, p. 71).

---

Lagoa constitui-se no vigésimo quinto lugar em relação aos bairros da cidade com maior população (IBGE, 2010).

Figura 2: O canal da Barra



Fonte: Secretaria Municipal de Turismo de Florianópolis

Figura 3: (En)Cantos da Barra



Fonte: [www.g1.com.br](http://www.g1.com.br)

Antiga vila de pescadores<sup>51</sup>, nas últimas décadas, a Barra, assim como outras comunidades do interior da ilha, vem enfrentando alterações significativas com o desenvolvimento do turismo: “Os ilhéus foram assim, em grande parte, rapidamente expropriados de seus sítios. Alguns destes destinaram-se à especulação imobiliária em longo prazo, outros foram imediatamente loteados e vendidos”. (CECCA, 1997, p. 105) Outra consequência desse processo foi a desestruturação de atividades como a “pesca artesanal, a agricultura, a produção de

---

<sup>51</sup> Imigrantes açorianos e madeirenses vieram para o litoral de Santa Catarina saídos das ilhas entre 1746 e 1747, e seus descendentes deram início à ocupação da Barra da Lagoa (MELO, apud BITENCUORT, 2005, p. 76).

artefatos diversos, da farinha de mandioca e dos derivados da cana-de-açúcar” (CECCA, 1997, p. 105) e a crescente alteração de seu ecossistema.

A população de 4.925 habitantes, dos quais 271 são crianças<sup>52</sup>, hoje é constituída de descendentes dos imigrantes que deram início à ocupação de seu território, e por aqueles que nas últimas décadas passaram a residir no local, provenientes de diferentes estados brasileiros e países vizinhos.

Atualmente, a Barra da Lagoa é uma localidade com características urbanas, possuindo escolas, creches, posto de saúde, diversos estabelecimentos comerciais, restaurantes e pousadas.

Figura 4: Vista panorâmica da Barra da Lagoa



Fonte: Bitencuort, 2005.

O distrito apresenta baixa atividade econômica, entretanto a economia pesqueira ainda é forte e o potencial turístico continua em ascensão, com o surgimento de pousadas, restaurantes e bares<sup>53</sup>.

Apesar dos impactos negativos que vem sofrendo, o lugar guarda uma natureza de beleza singular e resquícios da pequena comunidade de pescadores que foi, com algumas ruas estreitas, moradias construídas num único terreno em função de relações de parentesco, moradores que se deslocam a pé e de bicicleta, entre outros aspectos. As primeiras impressões que tive, ao conhecer o NEI Colônia Z-11, foram registradas no que viria a ser o diário de campo da pesquisa e também pelas lentes da câmera.

<sup>52</sup> Dados do CENSO (IBGE: 2010).

<sup>53</sup> Disponível em: [http://www.clicrbs.com.br/sites/swf/plano\\_diretor/barra.html](http://www.clicrbs.com.br/sites/swf/plano_diretor/barra.html). Acesso: 14/06/2014.

*Ao me aproximar daquela construção amarela, no meio do verde e tão próxima ao mar, fui invadida por um misto de curiosidade e contentamento, o NEI localiza-se num lugar de uma beleza ímpar. Abri o portão e deparei-me com uma pintura na parede lateral, logo na entrada da instituição, tons de um azul quase marinho... (Diário de Campo 08/09/11).*

Figura 5: Entornos do NEI



Fonte: Acervo de imagens da pesquisadora (2011)

Figura 6: Pintura em parede externa do NEI



Fonte: Acervo de imagens da pesquisadora (2011)

Figura 7: Fachada do NEI



Fonte: Acervo de imagens da pesquisadora (2011)

A “Z-11” é uma instituição de educação infantil pública, vinculada à Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. O horário de atendimento às crianças ocorre em período parcial, das 07 às 13 horas no período matutino e das 13 às 19 horas no período vespertino.

Situada a aproximadamente 600 metros da praia, em um terreno de um loteamento residencial, no seu entorno há uma praça, várias residências e uma grande área verde, por onde algumas famílias, caminhando ou de bicicleta, transitam com seus filhos, e moradores ainda levam alguns poucos cavalos e vacas para pastar. Embora o carro seja um dos meios de transporte muito utilizado pelas famílias, pelos profissionais da instituição e moradores, o trânsito nas ruas próximas é bastante tranquilo.

Contudo, nem sempre foram essas as condições de funcionamento da instituição, que iniciou suas atividades em 1992, nas instalações da Federação de Pescadores Colônia Z-11, de onde advém sua denominação. Neste espaço, cedido pela Federação em termo de comodato<sup>54</sup>, atendeu a 85 crianças na faixa etária de 2 anos e meio a 6 anos e meio até o ano de 2004.

No Projeto Político Pedagógico da instituição, identificam-se referências às dificuldades existentes nessa primeira estrutura:

---

<sup>54</sup> No dicionário Houaiss (2010) o termo *comodato* é definido como: empréstimo gratuito de coisa não fungível, que deve ser restituída no tempo convencionado pelas partes.



O espaço físico construído, não foi pensado inicialmente como uma Unidade de Educação Infantil, portanto, tínhamos que conviver com algumas precariedades, como um banheiro sem estrutura para crianças, pois era em tamanho adulto, uma sala de direção que comportava sala de estudo, biblioteca, atendimento ao público e ainda depósito. As salas referências eram amplas e a área livre também. (SME/PMF/NEI Colônia Z-11, 2013, p. 03)<sup>55</sup>

Em 2005, a instituição ganhou uma nova estrutura física, passando a contar com seis salas, e sua capacidade de atendimento foi ampliada para 225 crianças, na faixa etária de 4 meses a 5 anos e 11 meses.

Nesta tabela, é possível verificar o modo como é organizado o atendimento a crianças no NEI:

Tabela 1: Estrutura organizacional dos grupos no NEI

GRUPO	FAIXA ETÁRIA DAS CRIANÇAS	PERÍODO	NÚMERO DE CRIANÇAS
Grupo II / III	1 ano a 2 anos e 11 meses	Matutino	15
Grupo III A	1 ano a 1 ano e 11 meses	Matutino	15
Grupo III B	2 anos a 2 anos 11 meses	Matutino	15
Grupo IV	3 anos a 3 anos 11 meses	Matutino	20
Grupo IV / V	3 anos a 4 anos 11 meses	Matutino	25
Grupo V / VI	4 anos a 5 anos 11 meses	Matutino	25
Grupo I	4 meses a 1 ano	Vespertino	15
Grupo II	1 ano a 1 ano e 11 meses	Vespertino	15
Grupo III / IV	2 anos a 3 anos 11 meses	Vespertino	20
Grupo IV / V	3 anos a 4 anos 11 meses	Vespertino	20
Grupo V / VI	4 anos a 5 anos 11 meses	Vespertino	25
Grupo VI	5 anos a 5 anos 11 meses	Vespertino	25

Fonte: Arquivo da Instituição.

No período da pesquisa, o NEI contava com 8 professores<sup>56</sup> pós-graduados e 12 auxiliares de sala<sup>57</sup> com formação em Ensino Médio,

<sup>55</sup> O Projeto Político Pedagógico consta nos arquivos da instituição e foi gentilmente cedido para esta pesquisa.

<sup>56</sup> As professoras exerciam a sua função nos seguintes horários: das 08 às 12 horas no período matutino, e das 13 às 17 horas no período vespertino.

<sup>57</sup> As professoras auxiliares exerciam a sua função nos seguintes horários: as que atuavam no turno matutino, das 07 às 13 horas; as do turno vespertino, das 13 horas às 19 horas.

modalidade Magistério, porém cursando o nível superior. A equipe era constituída também por 4 merendeiras, 5 auxiliares de serviços gerais, 1 auxiliar de ensino, 1 supervisora, 1 diretora, além de 1 professora e 2 cozinheiras readaptadas.

De acordo com o referido documento, de modo geral, os pais e mães das crianças são jovens, possuindo entre 20 a 35 anos de idade. O grau de escolaridade dos familiares varia entre o ensino fundamental e médio (completos e incompletos)<sup>58</sup> e as atividades remuneradas exercidas por eles compreendem as funções de vigia, faxineira, pescador, cozinheira, auxiliar de serviços, pedreiro, doméstica, lavadeira, entre outras.

### 3.2 QUEM SÃO AS CRIANÇAS E PROFISSIONAIS DO GV/VI?

Lançamos mão de uma tabela para apresentar a composição do Grupo misto V/VI, constituído por dezessete crianças, 9 meninas e 8 meninos, que, à época da pesquisa, tinham idades entre 4 anos e meio a 6 anos e meio aproximadamente.

---

<sup>58</sup> Conforme tabela apresentada em seção anterior.

Tabela 2: Idade das crianças <sup>59</sup>

<b>Criança</b>	<b>Data Nascimento</b>	<b>Idade</b>
Gabi.	04/04/05	6 a. 5 m
Nathaly	24/04/05	6 a. 5 m.
Mari	10/07/05	6 a. 2 m.
Pedro	21/07/05	6 a. 2 m.
Ana Júlia	01/10/05	6 a. 1 m.
Giovana	19/12/05	5 a. 9 m.
Luana	-	6 a. <sup>60</sup>
Dudu	12/09/05	6 a.
Duda	03/02/06	5 a. 7 m.
Vivi	09/02/06	5 a. 7 m.
Chico	10/03/06	5 a. 6 m.
Caio	30/03/06	5 a. 6 m.
Matheus	09/05/06	5 a. 4 m.
Salvador	05/10/06	5 a. 1 m.
Nuna	09/01/07	4 a. 9 m.
Isabelly	28/02/07	4 a. 7 m.
Rafa	08/03/07	4 a. 6 m.

Fonte: arquivo institucional

A maioria das crianças havia frequentado o NEI no ano anterior à pesquisa<sup>61</sup>. Somente 4 meninas eram novatas na instituição, eram elas: *Isabelly*, que chegara do estado do Paraná há aproximadamente 3 meses e frequentava a Educação Infantil pela primeira vez; *Giovana*, que no ano anterior frequentara uma instituição de Educação Infantil pública no estado do Rio Grande do Sul; *Nathaly e Vivi*, que haviam frequentado outras instituições de Educação Infantil públicas em Florianópolis.

As profissionais responsáveis pelo GV/VI eram Ana Cláudia e Sílvia, que, em 2011, acompanhavam este grupo pelo segundo ano consecutivo. Ana Cláudia, a professora, é graduada em Pedagogia e mestre em Educação, tendo atuado como professora substituta no Curso de Pedagogia da UFSC. Trabalhava há seis anos como professora efetiva da Rede Municipal de Educação de Florianópolis, sendo, durante metade desse período, professora no NEI Colônia Z-11. Em 2011, a

<sup>59</sup> As idades das crianças referem-se ao mês em que a pesquisa foi iniciada, sendo relacionadas em ordem decrescente.

<sup>60</sup> A informação foi fornecida pela professora, em virtude da data de nascimento não ter sido localizada na documentação de Luana no NEI.

<sup>61</sup> Esse dado foi obtido mediante consulta às fichas de matrícula. O documento não solicitava às famílias informações sobre a frequência à educação infantil nos anos anteriores ao que antecedia o período vigente.

carga horária de Ana Cláudia no NEI era de 40 horas semanais, sendo responsável, no período da tarde, por um grupo de crianças cuja faixa etária era menor que a do grupo do período matutino. Sílvia é formada no Curso de Magistério, e exerce a função de auxiliar de sala efetiva da Rede Municipal de Educação de Florianópolis há dez anos. Trabalhava no NEI há aproximadamente oito anos, e no período da pesquisa, atuava no NEI por 30h/a, no turno da manhã. À tarde, trabalhava em outra instituição da rede municipal, na mesma função.

### 3.3 QUEM SÃO OS PAIS E MÃES DAS CRIANÇAS DO GV/VI?

Ao fazer uma consulta junto ao banco de teses do Portal CAPES, localizamos estudos<sup>62</sup> que realizaram uma aproximação aos contextos familiares e a outros contextos de vida de crianças, além das instituições de educação infantil. Entre eles podemos citar os trabalhos de Fernandes (2009), Fortkamp (2008), Albuquerque (2009), Spalding (2008), Araújo (2008), Abuchaim (2006), Pasuch (2005), Segat (2007), Martins (2003), Delgado (2003), Fortes de Oliveira (2002).

Inspirada nessas pesquisas, procurei realizar um percurso que fornecesse pistas sobre a construção social das infâncias em contextos plurais.

Apresento a tabela a seguir com alguns dados relacionados à situação profissional, nível de escolaridade e faixa etária dos pais e das mães das crianças do GV/VI, com vistas a situar os contextos de onde as crianças provinham.

---

<sup>62</sup> Localizou-se uma maior incidência desses estudos no âmbito dos Programas de Pós-Graduação de Educação.

Quadro 2: Situação Profissional, Nível de Escolaridade e Idade do Pai e da Mãe das crianças do GV/VI

CRIANÇA	PAI			MÃE		
	PROFISSÃO	ESCOLARIDADE	IDADE	PROFISSÃO	ESCOLARIDADE	IDADE
Ana Júlia	Conferente de Supermercado	2º G	37	Auxiliar de Sala	Pós- Graduação	35
Caio	Policial Militar	2º G	42	Manicure	2º Grau	42
Chico	Pescador	Ens. Fundamental	31	Vendedora	2º Grau	31
Duda	Comerciante	Ens. Fundam. incompleto	24	Comerciante	Ensino Médio incompleto	25
Dudu	Policial Militar	2º G	*	Do Lar	2º Grau	31
Gabi	Aposentado	3º G. incompleto	68	Do lar	2º Grau	49
Giovana	Mecânico	Ensino Médio	28	Atendente	Ensino Médio	25
Isabelly	Motoboy	Superior	26	Autônoma	2º Grau	25
Luana	Pescador Autônomo	Primário incompleto	*	Camareira	2º G incompleto	31
Mari	Repr. Comercial	2º G	38	Dona de casa	2º G	38
Matheus	Autônomo	1º G	44	Recepcionista/Vendedora	1º G	33
Nathaly	***	***	***	Repositora de marcas	2º G	23
Nuna	Desenho/Arquit.	Ensino Superior	39	Professora de Línguas	Ensino. Superior	33
Pedro	Advogado	Especialização	36	Professora de Educação Física	Especialização	41
Rafa	Eletricista	2º G	41	Do lar	2º G	38
Salvador	<i>Chef</i> cozinha	Ensino Médio	37	Do lar	Ensino. Superior	30
Vivi	Policial militar	Ensino Superior	46	Professora	Especialização	36

\* Não consta na ficha de matrícula. \* \*Não consta na ficha de matrícula. \*\*\* Na ficha de matrícula não constam dados sobre o pai. Neste campo há uma observação esclarecendo que os pais estão separados.

Fonte: arquivo institucional

Ao voltar o olhar à tabela anterior, identificamos, na maioria das situações, pais e mães trabalhando e, conseqüentemente, compartilhando a tarefa de cuidar e educar as crianças com a instituição de Educação Infantil. Dito de outro modo, são pais e mães que têm assegurado o seu direito social de trabalhadores, com a garantia de vaga na Educação Infantil para seus filhos (Constituição Federal, 1988 - Art. 6º, Inciso XXV), a qual se configura uma instituição “híbrida, que atende a um duplo direito de Educação Infantil e de cuidado dos filhos dos trabalhadores” (MARANHÃO; SARTI, 2008, p. 178).

No que diz respeito à formação acadêmica destes pais e mães, vemos que a maioria tinha formação em nível Médio - 11 mulheres e 7 homens. Em se tratando da formação em Ensino Superior e Pós-graduação, os dados revelam certo equilíbrio, pois, enquanto havia mais homens com graduação, comparado às mulheres; na pós-graduação, eram elas que lideravam a lista.

Outras análises ainda foram possíveis a partir das fichas de matrículas das crianças. A primeira está relacionada à composição familiar. Das dezessete crianças do GV/VI, dez eram filhos/as únicos/as, quatro tinham 2 irmãos e as outras 3 tinha apenas 1 irmão. O segundo aspecto refere-se ao fato de a grande maioria das crianças do grupo, mais precisamente 15 delas, residirem com pai e mãe.

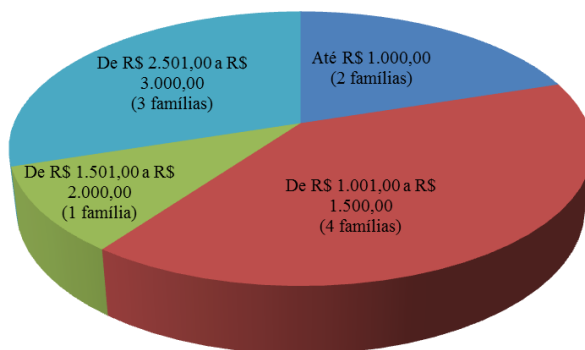
Dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) quanto à estimativa das populações residentes nos 5.570 municípios brasileiros, divulgados em 28 de agosto de 2014<sup>63</sup>, dão conta de que somos 202,7 milhões de habitantes e, dentre esta população, as mulheres residentes nas cidades são responsáveis por 39,3% das famílias<sup>64</sup>. Ao analisar esta composição familiar, as mulheres aparecem como chefes de 87,4% das famílias de pessoas sem cônjuge e com filhos. Entretanto, esta é uma informação que não se confirma no contexto investigado, se levarmos em conta que apenas 2 crianças do GV/VI moram apenas com sua mãe, constituindo-se em famílias monoparentais.

Entre as famílias, dez divulgaram a renda salarial total - resultante da somatória dos salários de pais e mães ou daquelas em que apenas um dos membros é assalariado. Decorrente desta informação, organizamos um gráfico com o intuito de dar visibilidade à condição socioeconômica deste grupo.

---

<sup>63</sup> Esta estatística toma como data de referência 01/07/2014.

<sup>64</sup> O IBGE considera como “responsável” aquela pessoa reconhecida, entre os demais moradores do domicílio, como tal.

Gráfico 1: Renda Salarial declarada pelas famílias<sup>65</sup>

Ter acesso ao conjunto de dados aqui analisados, coletados nas fichas de matrículas das crianças, mesmo que a partir de um *sobrevôo* sobre as composições familiares, possibilitou-nos uma maior aproximação às condições concretas de vida das meninas e meninos do GV/VI da Z-11. O entrecruzamento destes dados com outros, documentados a partir das observações das ações sociais das crianças, subsidiou, com maior profundidade, as análises sobre as formas, relações e elementos sociais e culturais presentes nas brincadeiras das crianças.

### 3.4 ANA JÚLIA, CAIO, DUDU, GABI, LUANA E MARI: TODOS SÃO CRIANÇAS, MAS SÃO TÃO SINGULARES<sup>66</sup>

Conforme abordamos anteriormente, o acesso às crianças em seus contextos familiares deu-se de modo complexo, derivando numa visitação às casas de 6 crianças do grupo. Contudo, as informações obtidas nesses momentos, possibilitaram reunir indícios significativos sobre as vidas de *Ana Júlia, Gabi, Mari, Caio, Luana e Dudu* nesses contextos e para além deles, contribuindo para a ampliação das reflexões sobre suas atuações nas brincadeiras. As visitas realizadas indicaram a fecundidade de estudos no âmbito da Educação Infantil que procurem abarcar os diferentes espaços de circulação e atuação das crianças.

<sup>65</sup> Informamos que nenhuma família se encaixou no perfil salarial fixado entre R\$ 2.001,00 e R\$ 2.500,00.

<sup>66</sup> Parafraseando o título do artigo de Regina Leite Garcia (2003).

A seguir, com base em um conjunto de informações resultantes das visitas registradas em notas de campo e em áudio<sup>67</sup>, e em dados localizados em fichas de matrícula consultadas após as idas às casas das famílias, procuraremos dar visibilidade a alguns aspectos das vidas das crianças, destacados por elas e por seus familiares.

### 3.4.1 Quem é Ana Júlia?

Ana Júlia<sup>68</sup> é uma menina branca de 6 anos de idade, nascida em Florianópolis, que vivia no bairro da Barra da Lagoa com sua família. Ana Júlia frequentava a Z-11 desde que tinha aproximadamente um ano e seis meses de idade. A distância entre a instituição e sua casa era de aproximadamente 1 km e costumava fazer esse trajeto caminhando, na companhia de seus familiares.

O pai, a mãe, um irmão e uma irmã constituíam o núcleo familiar de Ana Júlia. O pai possuía 38 anos de idade e residia na Barra da Lagoa há 8 anos, cursava o Ensino Médio e trabalhava como conferente de supermercado. A mãe tinha 36 anos de idade e residia nessa localidade há 35 anos, cursara pós-graduação e atuava<sup>69</sup> como Auxiliar de sala no NEI Colônia Z-11. O irmão<sup>70</sup> de Ana Júlia possuía três anos de idade e também frequentava o NEI. Seus pais declaravam-se evangélicos.

Durante o período em que residi na Barra da Lagoa, encontrava Ana Júlia caminhando pelas ruas, indo ou vindo do NEI, sempre acompanhada de sua mãe e de seu irmão. Ao visitá-la, em meados do mês de dezembro de 2011, tive a possibilidade de conhecer os lugares por onde passava todos os dias:

*À tarde, seguindo as orientações da mãe de Ana Júlia, encontrei facilmente a moradia da família, localizada a aproximadamente 1 km do NEI. A*

---

<sup>67</sup> À exceção da primeira visita (à casa de Dudu), no início das demais, passei a perguntar às crianças e suas mães/pais se poderia gravar nossa conversa, explicando que poderia esquecer partes do que iriam contar-me caso não a registrasse no gravador. Nesse momento, geralmente, as crianças pediam-me o gravador e fazíamos algumas experiências de gravar suas vozes e escutá-las.

<sup>68</sup> A visita durou aproximadamente 1 hora e parte dela foi registrada mediante gravação em áudio, cuja duração foi de 29 minutos e 22 segundos.

<sup>69</sup> No período da pesquisa de campo, a mãe de Ana Júlia encontrava-se afastada do trabalho no NEI Colônia Z-11.

<sup>70</sup> Não obtivemos informações sobre a irmã de Ana Júlia, uma adolescente, que algumas vezes buscava Ana Júlia no NEI, juntamente com sua mãe.



*casa ficava a poucos metros da praia, em uma rua asfaltada, cujos terrenos eram ocupados por várias outras construções, a maioria de alvenaria. Algumas casas eram térreas, com áreas externas arborizadas. Em sua rua também havia pequenos prédios, com espaços externos reduzidos. Algumas casas, em virtude do início do verão, passavam por pequenos reparos e exibiam placas de aluga-se. (Diário de Campo, 14/12/2011)*

Quando cheguei em sua casa, Ana Júlia, a mãe e o irmão vieram até a entrada do terreno. Ana Júlia recebeu-me com um beijo e um sorriso, mas silenciosa. Ao ultrapassar o portão de entrada vi uma construção de alvenaria, onde, além da moradia da família, havia outras, unidas entre si e, ao seu lado, uma área aberta, sem construções, onde não avistei área verde.

Iniciei a conversa com Ana Júlia e sua mãe, lembrando o que já havia explicado anteriormente para ambas, de que estava ali para conhecer um pouco mais da vida de Ana fora do NEI. Diante disso, a mãe olhou para a filha, e a menina tomou a palavra explicando-me: “*Todos os dias, quando eu chego da creche, eu vou dormir.*” Interrompendo-a, sua mãe acrescentou:

*Algumas vezes, antes de dormir, Ana Júlia almoça outra vez, e depois deita junto com o irmão, dormindo até às 16h30m mais ou menos. Ao deitarem, as crianças costumam ver filmes, a cada dia um deles escolhe o que quer ver, diz a mãe. Mas, diz Ana Júlia, como o meu irmão sempre dorme primeiro, eu consigo ver os filmes que eu gosto mais. Pergunto-lhe quais são os filmes que mais gosta, Ana Júlia diz que um deles é o DVD da Barbie. (Diário de Campo, 14/12/2011)*

Após o sono da tarde, Ana Júlia costumava ver televisão, além de encontrar-se com uma prima, com quem brincava:

*Depois de acordar, diz sua mãe, Ana Júlia vê televisão e brinca, quase sempre com sua prima de quatro anos [que também frequenta o NEI e reside em uma casa nos fundos do mesmo terreno]. Ana Júlia conta que brinca, com a*

*prima: — De filhinho, de tudo. Diz também que ganhou da prima uma revista do Luan Santana. (Diário de Campo, 14/12/2011)*

Assim, ao visitar Ana Júlia, descobri que ela residia numa casa com espaço externo amplo. Mas, a rua, a praia, o trajeto até as casas dos vizinhos e as de seus amigos do NEI, eram considerados locais e trajetos perigosos e inseguros por sua família, portanto acessíveis somente quando ela estava na companhia de adultos.

A distância entre a casa de Ana Júlia e as casas de algumas crianças de seu grupo na Z-11 era de algumas poucas quadras, entretanto, ela não brincava na rua ou nas casas dos vizinhos, pois segundo sua mãe, “[...] a violência na Barra da Lagoa, no inverno e no verão, não respeita nem mesmo as famílias dos nativos... e também muitas mães trabalham, por isso, as crianças só têm contato com outras crianças na creche”. (Diário de Campo, 14/12/2011) Contudo, o fato de Ana Júlia e sua prima morarem no mesmo terreno, propiciava que brincassem juntas.

A mãe de Ana Júlia havia aberto há poucas semanas um pequeno estabelecimento comercial, localizado a poucas quadras da casa da família, numa rua onde existiam vários outros comércios de pequeno porte. Quando necessário, a filha acompanhava a mãe até lá, enquanto seu irmão costumava ficar sob os cuidados de uma vizinha. Na loja, conforme relatou sua mãe, Ana Júlia tomava a iniciativa de participar do atendimento, conversando com as pessoas e opinando sobre as mercadorias a serem mostradas às clientes.

A necessidade de levar Ana Júlia consigo ao trabalho ocorria porque as avós não tinham condições de assumir os netos. A avó paterna de Ana Júlia morava em outra praia do município, e sua avó materna, embora residisse na mesma localidade, trabalhava como merendeira em uma escola.

Após conversarmos, a mãe sugeriu que fôssemos até o quarto da filha onde poderíamos brincar, conforme eu combinara no NEI com Ana Júlia. A mãe retornou à sala e Ana Júlia começou a mostrar-me:

*[...] algumas bonecas, que estavam sobre uma prateleira, dizendo que gostava mais de brincar com aquelas. Depois escolheu outros brinquedos e objetos: livros infantis, bichos de pelúcia, bonecas Barbie. Ao pegar os livros falou-me: — Eu não sei ler, mas eu gosto de ler livrinho em casa. Ela também chamou atenção para a colcha*

*que estava sobre a sua cama – com imagens de princesas de filmes da Disney. (Diário de Campo, 14/12/2011)*

Enquanto estávamos no quarto, procurei esclarecer algumas dúvidas sobre aspectos mencionados por ela anteriormente. Ao perguntar-lhe se gostava de outros filmes, além daqueles da *Barbie*, ela respondeu-me que gostava “*de ver os filmes do Blue e Jade, e dos Smurfs*”. Ao falar disso, explicou-me que tinha um monte de filmes, mas não os via, pois brincava muito e não sobrava tempo para isso. Comentou, também, sobre a presença das novelas em seu dia-a-dia, enfatizando *Vidas em Jogo*<sup>71</sup> e *Rebelde*<sup>72</sup>.

---

<sup>71</sup> A novela *Vidas em Jogo* foi produzida e exibida pela Rede Record, de três de maio de 2011 à nove de abril de 2012. Mediante consulta a alguns sites, encontramos as seguintes informações: a novela “gira em torno de um grupo de amigos que muda de vida ao ganhar um prêmio de R\$ 200 milhões na loteria. São 10 amigos, que juntos formam o Bolão da Amizade. Cada um dos milionários tem uma história diferente e, mesmo após ganhar na loteria, a vida deles não é fácil. Eles encontram dificuldades para cumprir um pacto estabelecido antes do sorteio, fazendo com que a amizade dê lugar à ganância. A trama possui ares de suspense com o aparecimento de um misterioso assassino, um serial killer que terá como alvo os vencedores do Bolão da Amizade.” Disponível em: <http://gente.ig.com.br/tvenovela/vidas-em-jogo-conheca-os-personagens-da-novela-da-record/n1300135665048.html> Acesso: 20/04/2014. Em outro *site* encontramos informações sobre o fato de o Ministério da Justiça ter reclassificado a novela *Vidas em Jogo* como imprópria para menores de 14 anos, em despacho publicado no Diário Oficial: “Em cinco dias, “*Vidas em Jogo*” terá que mudar sua classificação para imprópria para menores de 14 anos, por cenas que incluem ‘violência, conteúdo sexual e drogas lícitas’”. Disponível em: <http://centraldenoticias.wordpress.com/2011/10/27/mj-reclassifica-vidas-em-jogo-e-mulheres-de-areia/> Acesso: 20/04/2014.

<sup>72</sup> *Rebelde* foi uma telenovela exibida pela Rede Record, de 21 de março de 2011 a 12 de outubro de 2012. Teve 410 capítulos [...]. Produzida pela Record e pela empresa mexicana Televisa é inspirada na telenovela mexicana *Rebelde* que, por sua vez, havia sido inspirada na telenovela argentina *Rebelde Way*.” O enredo “[...] narra o cotidiano de seis adolescentes que estudam num colégio em regime de semi-internato e enfrentam os “dramas” típicos do período, como a descoberta do primeiro amor, os conflitos de autoimagem, o desenvolvimento de distúrbios alimentares, o relacionamento conflituoso com os pais, o *bullying* e o alcoolismo. Na trama, os seis principais personagens formam uma banda fictícia denominada “Rebeldes” - e os seis atores que os interpretaram formaram, conseqüentemente, uma banda de mesmo

*“Eu vejo Vidas em Jogo, Fina Estampa, Aquele Beijo, Mulheres de Areia.” Perguntei-lhe em que momento brincava, ao que Ana Júlia respondeu-me: “Às vezes eu me distraio, saio da frente da TV e vou brincar”. E acrescentou: “Daí, eu também vejo [breve pausa na fala – como se estivesse pensando], não sei se é novela ou filme, sempre eu vejo... [breve pausa na fala], ah é novela, novela... uma novela que eu, o Dudu, a Geovana, quase todo mundo da sala... a gente canta assim a música da Rebelde... [breve pausa na fala] hum... vejo mais essa novela. Mas, o que eu vejo mais é Vidas em Jogo, que a minha mãe é... [pausa na fala] não sei, eu só fico vendo Vidas em Jogo, é a melhor novela que eu curto, é de noite. (Diário de Campo, 14/12/2011)*

Em determinado momento, sem que eu perguntasse a respeito, Ana Júlia falou-me sobre seu último ano na Z-11 e sobre a ida para o primeiro ano na instituição, onde estudaria no ano seguinte.

*Ana Júlia contou-me que foi conhecer a Escola Básica, localizada ao lado da Z-11, com as professoras e crianças de seu grupo: “O meu pai estudava lá de noite, e eu ia junto, por isso eu já conhecia a “Básica” [modo como a escola é denominada na localidade]. Lá tem parquinho”. E acrescentou que não sabia como seria quando começasse a estudar lá: “[...] porque, eu tô acostumada com a creche”. (Diário de Campo, 14/12/2011)*

Ao ressaltar o fato da escola possuir um parquinho, Ana Júlia evidenciou um aspecto que considerava importante no novo espaço, assim como suas preocupações com a mudança.

Sobre sua avó Ana Júlia contou-me que a encontrava à noite, quando ela chegava do trabalho.

Quando perguntei-lhe do que iríamos brincar, “ela olhou para os brinquedos e perguntou-me se eu sabia desenhar, respondi que sabia um

pouquinho, ela então quis saber: ‘Quer que eu te ensine?’ Respondi-lhe que sim.” (Diário de Campo, 14/12/2011)

Enquanto escolhia os materiais para desenharmos, perguntei-lhe se brincava com seu irmão. Ana Júlia disse-me: “Não consigo brincar com ele de nada, só de professora e mamãezinha, porque ele é muito teimoso, tem que ter um amigo para ele [pausa na fala] é muito cansativo pra ele, né?” (Diário de Campo, 14/12/2011)

Indicando que desistia da ideia de desenhar, Ana Júlia perguntou-me se eu queria brincar com as bonecas *Polly*. Respondi-lhe que sim e, a partir daí, procurei acompanhar as ações e decisões de Ana Júlia em relação à brincadeira:

*Montamos o espaço para a brincadeira com as bonecas Polly, escolhemos as bonecas que seríamos e os animais que viveriam conosco. O irmão de Ana Júlia também fez suas escolhas. As bonecas tinham uma casa e saíam de carro para passear, acompanhadas dos animais. Enquanto brincamos, não ocorreram conflitos entre Ana Júlia e seu irmão. (Diário de Campo, 14/12/2011)*

Depois de brincarmos despedi-me de Ana Júlia e de sua família, voltando a reencontrá-la nas manhãs seguintes no NEI, onde continuei a observar a sua participação nas brincadeiras e a aceitar seus convites para fazer parte delas.

A visita à casa de Ana Júlia forneceu-me elementos sobre seu cotidiano doméstico. Em casa Ana Júlia tinha o hábito de assistir TV por períodos prolongados, brincava com a prima e com o irmão nos espaços internos e externos, interagia com seus pais, acompanhava a mãe no novo espaço de trabalho, encontrava sua avó materna diariamente, entre outras relações sociais que estabelecia.

### **3.4.2 Quem é Caio?**

Caio<sup>73</sup> é um menino negro, de 5 anos e seis meses, nascido em Florianópolis, que frequentava o NEI Colônia Z-11 desde os onze meses de idade.

---

<sup>73</sup> A visita durou aproximadamente 1 hora e parte dela foi registrada mediante gravação em áudio, cuja duração foi de 19 minutos e 25 segundos.

Caio residia no bairro da Barra da Lagoa, com sua mãe e seu pai, e a distância entre o NEI e sua casa era de aproximadamente 1 km. O carro era o meio de transporte utilizado por sua família para levá-lo e trazê-lo da instituição. À tarde, Caio permanecia em sua casa.

A mãe de Caio tinha 42 anos de idade, era paranaense e residia na Barra da Lagoa há onze anos. Seu nível de escolaridade era o 2º Grau completo, e sua profissão era a de manicure. O pai tinha 42 anos de idade, era paulista e residia na Barra da Lagoa também há onze anos, seu nível de escolaridade era o 2º Grau completo. Sua atividade profissional era a de policial militar. A mãe e o pai de Caio declaravam-se católicos.

A casa de Caio ficava perto de uma das ruas principais da Barra Lagoa, na qual estavam localizadas pequenas casas comerciais do bairro. Em sua rua a maioria das construções eram térreas ou de dois andares, e ocupavam quase toda a extensão dos terrenos. Na casa ao lado da sua, residiam seu avô paterno e uma tia.

A casa de Caio possuía dois andares e sua família ocupava o segundo andar, que era constituído por cômodos amplos e dividia-se em uma sala grande, outra sala (onde a mãe atendia clientes do seu salão de beleza), o quarto de Caio, o quarto de seus pais com banheiro anexo, uma cozinha e outro banheiro. Além do mais, o segundo andar era contornado por uma área externa bastante estreita, protegida por uma mureta, onde Caio costumava brincar com seus carrinhos.

Caio e sua mãe receberam-me calorosamente, e logo começamos a conversar.

Inicialmente relembrei a intenção da visita e, quando perguntei aos dois se poderia gravar a conversa, Caio mostrou-se muito curioso em relação ao pequeno gravador, então mostrei-lhe como funcionava e possibilitei que o explorasse. Logo em seguida, a mãe perguntou a Caio o que ele gostaria de me falar. Caio pediu-me o gravador e aproximou-o de sua boca dizendo que queria ler uma revista de Pokemon e comprar dois Pokemons.

Caio costumava solicitar à sua mãe que o acompanhasse nas brincadeiras, entretanto, muitas vezes ela dizia-lhe que não era possível. Segundo a mãe, Caio gostava de jogar cartas, joguinhos diversos e inventava muita coisa. Após ouvir as explicações de sua mãe, Caio disse-me que possuía um joguinho e um livro de dinossauros, e foi até o quarto. Logo retornou, trazendo consigo o livro de dinossauros, que passou a mostrar-me, falando sobre os animais.

Na sequência, Caio retornou ao quarto e, enquanto estava ausente, sua mãe contou-me que ele não costumava brincar com

crianças da vizinhança, isso acontecia apenas quando um menino da idade de Caio vinha à sua casa, pois ela considerava mais seguro acompanhar essas situações.

Na continuidade desse comentário, a mãe de Caio contou-me que havia sido alertada pelas professoras a respeito do filho brincar pouco com outras crianças no NEI. Isto poderia relacionar-se, entre outras razões, ao fato de Caio assistir muita TV. Diante desse quadro, a família procurou reduzir o tempo de permanência do filho frente à televisão. Vejamos sua fala:

*“[...] antes ele assistia bastante TV, hoje, se eu tô sozinha com ele praticamente não se liga a televisão [...] só nos finais de semana ou se às vezes eu preciso descansar um pouquinho [...] mas, quando a TV está ligada ele sempre está brincando com outra coisa [...] eu tinha muito medo que ele não brincasse [...] mas, hoje ele já está brincando”. (Diário de Campo- 29/11/11 )*

Caio passava as manhãs no NEI e ao chegar em casa, na maioria das vezes, almoçava com a mãe, pois seu pai costumava trabalhar nesse horário. Durante o almoço, ele e sua mãe geralmente conversavam sobre o que havia acontecido na instituição.

À tarde, Caio costumava brincar no segundo andar de sua casa, mas raramente brincava com outras crianças. Ocasionalmente brincava com um menino que morava em frente à sua casa, mas era ele que vinha até a casa de Caio. Algumas vezes, clientes do salão de sua mãe traziam crianças e, então, Caio brincava com elas, contudo, sua convivência era maior com os adultos – seus pais e as clientes do salão.

Quando Caio convidou-me para conhecer seu quarto, observei os brinquedos que possuía. Lá estavam peças de encaixar (tipo legos), livros, gibis, bonecos-personagens de desenhos animados e muitos DVDs infantis, entre eles alguns dos Backardigans e dois do Toy Story.

Caio mostrou-me os DVDs do Shrek 1 e 2 e conversamos sobre a história, depois propôs que víssemos o DVD do Transformers e comentou que, às vezes, sentia um pouco de medo ao ver aquele filme. Diante da proposta, perguntei-lhe o que preferia, se ver o filme ou brincar, e Caio disse-me que preferia brincar.

Ele foi pegar carrinhos para brincarmos e eu escolhi um deles. Ao ver qual eu havia escolhido, disse para eu pegar um carrinho da *Hot Wheels*. Ao perguntar-lhe porque precisava escolher um daquela marca,

Caio mostrou-me a parte de baixo dos carrinhos e disse que ali havia números, por isso sabia que aqueles carros eram melhores e corriam mais que os outros. Tentei brincar com o primeiro carrinho que havia escolhido, mas Caio não permitiu.

Ao brincarmos com os carrinhos na pequena varanda que contornava o segundo andar, Caio contou-me que comia morangos do “quintal pequeno” (que era uma pequena caixa fixada na lateral da casa, onde havia algumas plantinhas, dentre elas algumas mudas de morango) e depois mostrou a bicicleta com a qual andava dentro de casa. Logo após, voltamos para o quarto e Caio disse-me que era um gatinho que tinha evoluído para guepardo, e que eu era uma gueparda que havia nascido de um ovo — que achavam que era de gato, mas era de guepardo. Durante a brincadeira Caio transformou-se num guepardo filhote, que também havia nascido de um ovo. Nos dias seguintes à visita continuamos a partilhar diversas situações na Z-11, e a brincar, geralmente, na companhia de Nuna.

### 3.4.3 Quem é Dudu?

Dudu<sup>74</sup> é um menino branco, de seis anos de idade, nascido em Florianópolis, que residia no bairro da Barra da Lagoa, com sua mãe, seu pai e um irmão de aproximadamente dez anos.

A distância entre o NEI e a casa de Dudu era de 1 km, e o carro era o meio de transporte utilizado por sua família para transportá-lo. À tarde, quando não estava no NEI, Dudu permanecia em sua casa.

A mãe de Dudu tinha 31 anos de idade e residia na Barra da Lagoa há dez anos. Seu nível de escolaridade era o 2º Grau completo e ela assumia as atividades do lar. O pai tinha em torno de 35 de idade e residia na Barra da Lagoa há vinte e três anos, seu nível de escolaridade era o 2º Grau completo. Sua atividade profissional era a de policial militar. A mãe e o pai de declaravam-se católicos.

A casa da família de Dudu ficava nas proximidades da rua onde se concentravam os estabelecimentos comerciais do bairro, mesma região onde Caio morava. Para chegar à casa de Dudu, percorri uma rua com casas térreas e de dois andares, que ocupavam quase a totalidade dos terrenos. Nessa rua, havia algumas servidões, e, numa delas, ficava

---

<sup>74</sup> A visita à família de Dudu foi a primeira a ser realizada. Nesse momento, o uso do gravador parecia desnecessário, por isso o registro dessa situação baseia-se somente em anotações do diário de campo. Nas visitas seguintes, entendeu-se necessária a introdução do gravador.



a casa onde morava Dudu. Ao aproximar-me de uma casa de dois andares, no final da rua, fui recebida por ele, por seu irmão e sua mãe. Dudu, sorridente, deu-me um abraço. Seu pai estava em casa e veio cumprimentar-me algum tempo depois.

Já na chegada a família mostrou-me os lugares onde os meninos costumavam brincar, a garagem e um pequeno espaço cimentado entre a casa dos pais de Dudu e a de seus avós, que residiam nos fundos do mesmo terreno. No andar térreo da casa, havia apartamentos que a família alugava na temporada, e, nos terrenos ao redor, localizavam-se as casas de outros parentes da família. Ao subirmos para o segundo andar, a mãe pediu a Dudu que me mostrasse a casa. Passamos por uma sala ampla, onde a família assistia TV e fazia as refeições, depois pela cozinha e por um banheiro, que ficava entre esses dois cômodos. Depois Dudu mostrou-me o quarto do irmão, o seu e a suíte de seus pais.

Ao voltarmos para o quarto de Dudu, ele mostrou-me o boneco *Buzz* do filme *Toy Story*, que estava sobre sua cama, dizendo que dormia com ele. Depois, colocou sobre minhas pernas outros bichos de pelúcia, mas ressaltou que era do Buzz que gostava mais e com quem mais brincava. Ao chegar ao quarto e ouvir o comentário do filho, sua mãe disse que, às vezes, o *Buzz* voava pela casa e, numa dessas, “quebrou” o braço, que precisou ser costurado.

No quarto de Dudu, havia uma TV com vídeo e sua mãe explicou que ali ele assistia filmes em fitas de vídeo. Algumas vezes, Dudu via novelas, mas, segundo a mãe, ele nem prestava muita atenção, pois estava sempre brincando nesses momentos.

Nas prateleiras do quarto, havia bichos de pelúcia, jogos, carrinhos, brinquedos diversos, fitas de vídeo e alguns livros.

Enquanto Dudu mostrava-me os brinquedos, sua mãe começou a contar-me como era o cotidiano do filho fora do NEI (o que dificultou minha conversa com Dudu sobre os brinquedos).

Todos os dias, ao chegar do NEI, Dudu almoçava com a família, escovava os dentes, descansava e depois ia brincar, mas dificilmente brincava fora de casa. Conforme disse-me sua mãe, as crianças que brincavam na rua falavam muito palavrão, e ela não concordava com o modo como eram educadas, por isso preferia que ele brincasse em casa, quando não estava no NEI. Entretanto, quando iam à casa de sua cunhada, Dudu brincava com uma prima, que tinha aproximadamente dez anos. Além disso, quando a família ia para o sítio dos avós maternos, Dudu brincava em um espaço bastante diferente daquele que tinha em casa.

A mãe também era uma parceira de brincadeiras dos filhos e esclareceu que só não brincava quando eles a desobedeciam. Dudu geralmente brincava com o irmão.

Em determinado momento, Dudu perguntou-me se eu queria jogar (jogos de tabuleiro) e respondi que sim e sua mãe e seu irmão nos acompanharam.

Depois, Dudu e seu irmão mostraram-me uma pista de carros construída por eles em vários pedaços de papelão, essa pista era montada pela casa quando queriam brincar. Depois fomos jogar Trunfo, um jogo cujas regras eu havia esquecido, pois jogara poucas vezes, então Dudu, a mãe e o irmão ensinaram-me e jogamos algumas vezes.

Logo depois fomos tomar café com um bolo chamado Formigueiro e Dudu explicou-me porque tinha perguntado na chegada se eu gostava de formigas. Falou-me então que tinha caçado formigas para a mãe fazer o bolo, e todos rimos de sua piada.

Durante o café, conversamos sobre assuntos variados e depois que os meninos saíram da mesa a mãe de Dudu relatou-me as dificuldades de sua infância. Sua avó chegou e veio cumprimentar-me, mas logo retornou para sua casa.

Dudu voltou e convidou-me para outra partida de Trunfo. Na despedida, eu e Dudu combinamos brincar no NEI nos dias seguintes.

#### **3.4.4 Quem é Gabi?**

Gabi<sup>75</sup> é um menino branco, de seis anos e meio de idade. Nascido em Florianópolis, residia com sua mãe e seu pai numa localidade vizinha à Barra da Lagoa, o bairro do Rio Vermelho. A distância entre a Z-11 e sua casa era de aproximadamente 7 km, e ele fazia esse trajeto com seu pai, que o transportava de carro todos os dias.

A mãe de Gabi tinha 49 anos de idade e residia no Rio Vermelho há 13 anos. Seu nível de escolaridade era o 2.º Grau completo e ocupava-se das atividades *do lar*. O pai tinha 68 anos de idade e também residia no Rio Vermelho há 13 anos. Seu nível de escolaridade era o terceiro grau incompleto e estava aposentado. Os pais de Gabi declaram-se católicos.

---

<sup>75</sup> A visita durou aproximadamente 1 hora e quarenta minutos, parte dela foi registrada mediante gravação em áudio, cuja duração foi de 01 hora e 21 minutos.

No final do mês de dezembro de 2011, visitei a casa de Gabi e, nesse dia, ele e seu pai deram-me uma carona, o que possibilitou mostrarem um pouco mais das redondezas. A casa, localizada no bairro do Rio Vermelho, situava-se em uma rua estreita, na qual, além da casa da família, havia outras casas de padrão semelhante. A casa de Gabi era uma edificação de dois andares, rodeada por um jardim com árvores e pequenos arbustos. No andar térreo, havia uma sala e cozinha amplas, um banheiro, além de outros cômodos e uma garagem. No andar superior, havia dois quartos, banheiro e uma saleta.

Ao chegarmos, Gabi quis que eu conhecesse seu quarto, mas seu pai explicou-lhe que primeiro iríamos conversar. Então, na saleta do andar superior, ao lado do quarto de Gabi, iniciamos a conversa que teve como ponto inicial o percurso (que margeia uma grande área verde, o Parque Florestal do Rio Vermelho) que havíamos feito de carro, comentando o quanto era bonito o caminho que faziam todos os dias ao sair do NEI. Ao ouvir meu comentário, Gabi e seu pai começaram a falar, contando-me que faziam o trajeto conversando e, às vezes, tentando descobrir se havia algum monstro ou bruxa naquela floresta. Eles também escutavam músicas no carro, naquela manhã mesmo tinham ouvido uma do Boi de Mamão. Gabi também cantava músicas que conhecia, o pai gostava muito de uma que Gabi aprendera na Casa Espírita, que fazia referência à preservação da natureza, e costumava pedir ao filho que cantasse para ele. Quando perguntei ao Gabi que música era essa, ele a cantou para mim e, logo depois, foi ao seu quarto, de onde voltou com um joguinho eletrônico, que passou a jogar enquanto participava da conversa.

O pai relatou que, todos os dias, ao final da manhã, o Gabi vinha para casa com ele, com exceção de sexta-feira, quando ia para a Casa Espírita<sup>76</sup> com a mãe, e lá costumava ficar com uma orientadora. Além disso, uma vez por mês, ao sair da instituição, iam cortar o cabelo e depois ao supermercado. No restante do mês, Gabi passava as tardes em casa. Conforme relatou o pai, ao chegar, ele fazia um lanche leve para complementar a refeição que fazia na Z-11 e, logo depois, assistia desenhos que passavam na TV por assinatura. Ao ouvir a explicação do pai, Gabi destacou os desenhos que via no início da tarde — *Ben 10 e Bakugan*<sup>77</sup> — e os canais que mais gostava — *Cartoon e Discovery*

---

<sup>76</sup> Esse lugar é mencionado pelo pai, porém não obtive informações mais detalhadas a esse respeito.

<sup>77</sup> A série *Ben 10* conta a história de Benjamin Tennyson, um garoto de 10 anos que levava uma vida tranquila, como todos os outros garotos de sua idade. Certo

*Kids*. Disse-me também que os desenhos que mais gostava eram “*Scooby-Doo, Ben 10 e Pokemon*”<sup>78</sup>..., *mas agora Pokemon não passa mais no Cartoon, só na Rede TV*”.

Em seguida fomos ao quarto de seus pais, onde estava a TV, pois Gabi quis me mostrar seus canais preferidos. O pai explicou, então, que, antes de ir para o NEI, Gabi costumava acordar e “ver filminhos”. Gabi interrompeu o pai dizendo: “*Já venho direto para cá*”. E seu pai continuou: “*Aí vem aqui, põe no Cartoon e vê, não é filho?*”. Gabi: “*Tom & Jerry, depois Scooby-Doo*”. E seu pai: “*É, no intervalo eu digo*

dia, durante as férias de verão, vai acampar com seu avô Max e a prima Gwen. Enquanto acampavam, Ben desentende-se a prima e decide sair sozinho, de repente, observa um objeto caindo do céu e quando se aproxima percebe que uma esfera de metal com uma espécie de relógio dentro. Assim que Ben a toca, o relógio que estava dentro gruda em seu braço. Trata-se do Omnitrix: um aparelho especial e muito poderoso, com ele, Ben passa a ajudar as pessoas e lutar contra criaturas alienígenas que resolvem atacar o planeta Terra para recuperar o dispositivo.

Disponível em: <http://www.topgameskids.com.br/artigos-view/105-ben-10.html>. Acesso em: 01/10/14.

*Bakugan: Guerreiros da Batalha*, é uma série anime de ação aventura, produzida pela TMS Entertainment e Japan Vistec. Conta a história de criaturas chamadas Bakugan e o grupo Guerreiros da Batalha. No universo da série existem várias dimensões e dentro de uma dessas fica Vestróia, o lar dos Bakugans. A paz em Vestróia é mantida por duas fontes de poder: o Centro do Infinito, de energia positiva, e o Centro do Silêncio, de energia negativa. Quando um cientista humano chega a Vestróia, auxilia um Bakugan a se apoderar do Centro do Silêncio. Durante o processo, Bakugans são liberados no mundo humano e a energia negativa cria duas criaturas chamadas Hal-G e o Mascarado. Os Bakugans chegam a Terra dentro de cartas que continham seus poderes e no formato de pequenas esferas. Logo, dois garotos, criam um jogo com o mesmo nome das criaturas e junto de amigos formam um grupo chamado os Guerreiros da Batalha.

Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Bakugan:\\_Guerreiros\\_da\\_Batalha](http://pt.wikipedia.org/wiki/Bakugan:_Guerreiros_da_Batalha). Acesso em: 01/10/14.

<sup>78</sup> Além de série de televisão, *Pokémon*, literalmente, "monstros de bolso" ou "bichos de bolso", é uma marca japonesa mundialmente conhecida que engloba uma variada gama de produtos, entre eles, jogos eletrônicos de RPG. Na série, os Pokémon são criaturas que se desenvolveram ao longo do tempo e fizeram amizade com os humanos. O anime mostra o personagem Ash Ketchum e seu Pikachu em uma aventura para se tornar um mestre Pokémon. E assim Ash e seus amigos exploram o mundo. Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Pok%C3%A9mon#O\\_universo\\_Pok.C3.A9mon](http://pt.wikipedia.org/wiki/Pok%C3%A9mon#O_universo_Pok.C3.A9mon). Acesso em: 01/10/14.

*para escovar os dentes, pentear os cabelos, ou tomar um banho, quando não tomou na noite anterior”.*

Ao voltarmos à saleta Gabi não nos acompanhou, permaneceu algum tempo na frente da TV. Em sua ausência, disse-me o pai: *“Mas aí, já viste como ele é nesse horário, né?”* Ao fazer esse comentário, o pai estava referindo-se à cenas que eu presenciara desde o início da pesquisa, que evidenciavam a dificuldade de deixar Gabi no NEI. Geralmente Gabi chorava e tentava convencer o pai a levá-lo de volta para casa. O pai costumava permanecer com o filho por um bom tempo no início da manhã, até que começasse a brincar e permitisse que fosse embora. *“Aí então, à tarde, se não tem que sair ou pegar a mãe, ele fica aqui, vê TV, joga o joguinho...”*, completou o pai. (*Diário de Campo, 19/12/2011*)

O pai explicou também que estava deixando Gabi viver a *sua fase, a idade, o tempo dele*, que não ficava aborrecido quando o filho deixava os brinquedos espalhados, nem exigia, brigava ou o maltratava nessas situações, que se pudesse, ele mesmo arrumava para o filho. *“Mas, no próximo ano, isso vai acabar, porque aí tem a tarefa e a partir da hora que ele tiver uma responsabilidade aí vai ter que ser exigido, aí vai ter período para estudar e eu vou acompanhar”*, acrescentou o pai de Gabi. (*Diário de Campo, 19/12/2011*)

Nessa altura, Gabi, que ora ficava na saleta conosco, ora ia ao seu quarto ou ao quarto dos pais, pediu-me para brincarmos, e eu lhe assegurei que logo iríamos. O pai então continuou a falar sobre o cotidiano do filho, dizendo que, às terças e quintas-feiras, Gabi ia à natação, onde encontrava com Pedro Arthur (menino do seu grupo no NEI), Nicholas e Miguel (meninos que conhecia de outros grupos do NEI).

Ao retornar à saleta, Gabi trouxe para mim o elefante de pelúcia que levou ao NEI pela manhã. Enquanto eu passava a mão sobre o elefante e manifestava alegria ao ver novamente o brinquedo, Gabi comentou com o pai: *“A Andréa gostou dele”*. E complementou dizendo que estava pensando em me emprestar o elefantinho por dois dias. Logo depois, Gabi trouxe outros bonecos para mostrar, dizendo: *“Eu vou ganhar três da galera do mal, se não gastar com besteira, né pai?”*. Ao que lhe respondeu o pai: *“É, vamos ver o comportamento”*. E, dando continuidade ao estava dizendo anteriormente, seu pai falou:

*Então, eu tô deixando ele viver a vida dele, e ele não pode dizer um dia que foi maltratado. Aí a gente espera viver muito tempo, até ele chegar na*

*adolescência, e contar para ele as passagens da vida dele, como é que foi, o que ele fazia, os brinquedos que tinha, depois ele vai ter que dar esses brinquedos [pausa na fala].” (Diário de Campo, 19/12/2011)*

Gabi aproximou-se, novamente, com uma caixa nas mãos, pedindo que eu adivinhasse o que havia dentro da caixa. Disse-lhe que achava que eram pedrinhas. Com um grande sorriso ele abriu a caixa e disse que não, que eram Pokemons pequenos, que colecionava, e complementou: “*É que o barulho que faz é de pedras, né?!*” O pai pediu novamente ao filho que nos deixasse conversar. Mas Gabi continuou a me mostrar os Pokemons, dizendo: “*Eu amo todos, eu não gosto dos do mal*”. Quando Gabi voltou ao seu quarto, o pai comentou:

*Cada bichinho daqueles tem uma história, a gente compra geralmente no final do mês, no centro, quando sai o pagamento. Eu prometo pra ele que vou com ele no centro comprar essas coisas. Aí a gente toma caldo de cana naquela barraca que tem lá, passa no mercado público e come um pastel, compra as coisas [pausa, em virtude de outra interrupção do Gabi]. Gabi agora vem me mostrar o Picachu, pego e fico observando-o. Seu pai continua: “Aí eu não cobro nada dele, se comportou-se ou não, só aviso depois. (Diário de Campo, 19/12/2011)*

Logo após, Gabi veio mostrar o dinheiro que tinha guardado em uma carteira. Eu disse-lhe: “*Pôxa, tá ficando gordinha essa carteira*”. Gabi riu e perguntei-lhe em que iria usar todo aquele dinheiro e ele respondeu: “*Pra quando meu pai não tiver dinheiro, pra pagar meu estudo, né?*”. O pai perguntou-lhe: “*E onde estão suas moedas?*”. E eu falei: “*E ainda tem moedas?*” Gabriel trouxe então seus cofrinhos de moedas. Rindo, seu pai disse: “*Ele tá mais rico que o papai*”. Gabriel leva os cofrinhos para o quarto e o pai me conta que são cofrinhos fornecidos pela Caixa Econômica, quando vão lá depositar.

Às vezes, Gabi pedia para ir à casa de um outro menino da rua, mas seu pai não considerava apropriado brincar com vizinhos. Dando continuidade ao relato, o pai esclareceu:

*Então, o Gabi não me incomoda no período da tarde, se eu tiver lá embaixo tirando uma soneca e ele vê a TV ligada ele mesmo desliga. Como eu sou técnico de segurança do trabalho, eu faço a prevenção para eles também. Digo: não façam isso porque vai acontecer aquilo. Às vezes o Gabi está jogando uma bolinha e eu digo que vai cair do outro lado, e se a vizinha não está em casa eu não posso ir lá pegar. E se for na rua, passa uma criança e diz que é dela. (Diário de Campo, 19/12/2011)*

O pai de Gabi também salientou o medo da violência. Antigamente, ia fazer esporte, ia a barzinho, mas atualmente sentia uma espécie de fobia ao sair à noite. Ao fazer referência à sua vida profissional, comentou que se aposentou como funcionário público, mas antes trabalhou em empresa de ônibus, orientando os funcionários, e também em empresa de supermercados. Nesse momento, Gabi aproximou-se de nós e disparou um alarme, eu comecei a rir e ele também. Gabi então soltou um ratinho de brinquedo no chão, dizendo: “*Olha, Andréa, tá passando um rato*”. Quando fui com Gabi ao seu quarto ele mostrou-me muitos brinquedos, jogos, DVDs, bichos de pelúcia, coleções de bonecos, etc. Em seguida, propôs que jogássemos o jogo de memória do Nico, personagem do filme Rio, dizendo-me que era muito bom nesse jogo e que dominava o nome de todos os personagens.

Quando estávamos em pleno jogo, seu pai veio nos chamar, pois precisava buscar a esposa. Na saída, Gabi disse-me que gostava muito de brincar de tubarão na natação. E seu pai mostrou-me os dois cachorros da família. No carro, ao retornarmos para a Barra da Lagoa, Gabi mostrou-me seu joguinho eletrônico, que tinha o Luigi como um de seus personagens. Na despedida, combinamos que continuaríamos a brincar juntos na Z-11.

### **3.4.5 Quem é Luana?**

Luana<sup>79</sup> é uma menina branca, de 6 anos de idade. Nascida em Florianópolis, ela residia no bairro da Barra da Lagoa, com sua mãe e seu pai.

---

<sup>79</sup> A visita durou aproximadamente uma hora, devido a problemas técnicos a gravação teve uma duração de apenas cinco minutos e quatro segundos.

A distância entre a Z-11 e a casa de Luana era de aproximadamente 50 m, e a bicicleta o meio de transporte utilizado por sua família para levá-la até a instituição. À tarde, Luana permanecia em sua casa.

A mãe de Luana tinha 31 anos de idade e residia na Barra da Lagoa há seis anos, seu nível de escolaridade era o 2º grau completo e sua profissão a de camareira. O pai de Luana, cuja idade não foi declarada, residia na Barra da Lagoa há 43 anos, seu nível de escolaridade era o primário incompleto e trabalhava na pesca, como autônomo. A mãe de Luana era membro de uma religião evangélica, e a religião de seu pai não foi declarada.

Na Z-11, Luana convidava-me constantemente para brincar, e eu costumava assumir o papel de sua filha, além disso, com frequência ela perguntava-me quando eu iria à sua casa. Buscando responder aos seus convites, abordei sua mãe duas vezes, perguntando-lhe se haveria a possibilidade de visitá-las. Em ambas os momentos, a mãe de Luana fez referência à dificuldade que teria de estar em casa para conversarmos, devido aos seus horários de trabalho na pousada. No final de dezembro de 2011, procurou-me para dizer que eu poderia ir à sua casa, frisando que Luana queria que eu fosse até lá. Nesse período, eu já não residia na Barra da Lagoa, então marcamos a visita para o início de janeiro de 2012.

A casa onde Luana morava com seus pais localizava-se em uma rua estreita, tranquila, com pouco trânsito, embora muito próxima de uma das principais ruas da Barra da Lagoa. A maioria das casas de sua rua eram térreas ou de dois andares, algumas possuíam pátios arborizados. Mas também havia terrenos com espaços externos reduzidos, devido à existência de várias moradias no mesmo espaço.

Quando cheguei à casa da família de Luana, ela, sua mãe e seu pai estavam a minha espera. Luana recebeu-me com um beijo e um forte abraço. O pai cumprimentou-me e logo precisou sair de casa.

A casa térrea, com três pequenos cômodos e um banheiro, possuía na lateral uma pequena área externa, com piso cimentado, e foi ali que sentamos para conversar. Luana sentou-se por pouco tempo, logo passou a correr e a falar com seu cachorro, mas muito atenta à conversa.

Começamos a conversar sobre a vida de Luana para além do NEI. O que ela costumava fazer antes de ir e ao retornar da instituição? O que ela gostava de fazer quando não estava na instituição?

Logo no início da fala de sua mãe, Luana interrompeu-a dizendo: “*Eu brinco*”. Sua mãe pediu-lhe que ficasse quieta e explicou-me que Luana todos os dias, ao levantar, queria ir cedo para a creche onde



gostava de tomar café, ela nunca queria comer em casa. Assim, já cedo, o pai e, por vezes, a mãe saíam cedo para trabalhar e deixavam Luana na Z-11.

Nesse momento, Luana interrompeu sua mãe, dizendo: “*Mãe, conta daquela história que eu machuquei aqui.*” (Diário de Campo, 07/01/2012) Dizendo-lhe que depois contaria, sua mãe continuou a explicar que dificilmente encontrava-se em casa quando Luana chegava da creche, pois estava na pousada onde trabalhava e, naquele momento, assumia algumas faxinas, o que impossibilitava esse encontro vespertino. À tarde, quando ia trabalhar, o pai precisava levar a filha junto ou a deixava na casa de alguém conhecido, para que ficasse brincando com outras crianças. Algumas vezes, o pai permanecia em casa com Luana e ela costumava dormir. Ao acordar, o pai dava-lhe um cafezinho e, mais tarde, a mãe chegava do trabalho. À noite, Luana brincava com amigos da casa ao lado, outras vezes ficava em casa.

Ao perguntar-lhe se eram da Barra da Lagoa, a mãe de Luana explicou-me que era do Oeste do Estado de Santa Catarina, do município de Pinhalzinho. Ao ouvir a resposta de sua mãe, Luana disse-me que era dali da Barra e seu pai também.

Luana conhecia o município onde morava sua avó materna, no oeste do Estado, e gostava da casa da avó, entretanto, segundo sua mãe, sentia muita falta do pai quando estava longe.

A avó paterna de Luana morava na Barra da Lagoa, mas precisava de cuidados, então Luana não podia ficar com ela. Uma tia, irmã de seu pai, que morava próximo dali, costumava responsabilizar-se por Luana, mas, naquele momento, isso não estava ocorrendo mais.

Enquanto sua mãe falava, Luana aproximou-se do gravador e começou a cantar, propondo-me que cantasse com ela. Luana cantava um trecho da música e pedia-me para repetir, ficamos a cantar por alguns minutos. Interpretei a ação de Luana como uma manifestação de que queria brincar, conforme havíamos combinado. Expliquei a situação à sua mãe e decidi interromper a conversa, pensando na possibilidade de retornar outro dia.

Luana então conduziu-me ao seu quarto. Era um quarto pequeno, onde havia alguns brinquedos, entre eles: bichos de pelúcia, bonecas, pequenos animais, objetos diversos. Luana propôs que brincássemos de Barbie e eu concordei. Então ela começou a pegar vários objetos, animaizinhos, paninhos, pequenos móveis, e a brincadeira transcorreu em torno da organização dos espaços onde as bonecas Barbie iriam morar e viver. Depois de algum tempo, foi necessário interromper a brincadeira, pois sua mãe precisava sair para o trabalho.

### 3.4.6 Quem é Mari?

Mari<sup>80</sup> é uma menina branca, de seis anos de idade. Nascida em Florianópolis, residia no bairro do Rio Vermelho, com sua mãe e seu pai. Mari também tinha um irmão<sup>81</sup>, por parte de mãe, de aproximadamente 20 anos de idade.

A distância entre a Z-11 e a casa de Mari era de aproximadamente 10 km, e ela geralmente fazia o percurso de carro com seu pai. A menina frequentava o NEI Colônia Z-11 desde que tinha um ano e seis meses de idade aproximadamente.

A mãe de Mari era paulista, tinha 38 anos de idade e residia no Rio Vermelho há 20 anos, exercia a função de dona de casa e havia cursado o 3º grau. O pai de Mari também era paulista, possuía 38 anos, residia no Rio Vermelho há 16 anos, atuava como representante comercial e seu nível de escolaridade era o 2º grau. A mãe de Mari declarava-se católica e seu pai cristão livre.

Numa manhã, no início de fevereiro de 2012, um mês após ter encerrado a pesquisa de campo, fui à casa de Mari e de seus pais. As férias de Mari estavam finalizando, e ela não retornaria à Z-11 naquele ano, pois ingressaria no 1º ano do Ensino Fundamental.

Localizada no bairro do Rio Vermelho, a casa ficava afastada do centro comercial, em uma rua recoberta de areia que comportava casas com áreas externas arborizadas. A casa de Mari era térrea, rodeada por um grande jardim com árvores e arbustos. Ao chegar, fui muito bem recebida pela mãe e pelo pai de Mari. A casa possuía uma sala ampla que dava para outros cômodos, um deles era o quarto onde estava Mari, ao qual fui conduzida por sua mãe logo na chegada. Mari deu-me um beijo acompanhado de um grande sorriso, sua mãe disse que nos deixaria conversar e logo saiu do quarto.

O quarto era amplo, com um janelão baixo cuja vista dava para as árvores do jardim, nesse espaço havia poucos brinquedos. Mari mostrou-me alguns bichos de pelúcia e convidou-me para ir ao pátio, onde me mostrou seu cachorro. Logo começamos a brincar na varanda lateral da casa, Mari disse-me que seríamos cuidadoras de animais e íriamos à escola. Organizamos o espaço com bichos de pelúcia e outros

---

<sup>80</sup> A visita durou aproximadamente 1 hora e 30 minutos e parte dela foi registrada mediante gravação em áudio, cuja duração foi de 26 minutos e 16 segundos.

<sup>81</sup> Algumas vezes seu irmão ia buscá-la no NEI.

brinquedos que estavam na varanda, levamos os animais para a escola (localizada numa grande mesa que havia no espaço), deixando-os lá sentados.

Logo depois, a mãe de Mari veio perguntar-me se eu queria conversar com ela, perguntei à Mari se podíamos continuar a brincar depois, ela aceitou e foi tomar banho na piscina da vizinha. Eu e sua mãe a acompanhamos, e a conversa desenrolou-se enquanto Mari estava dentro d'água.

No dia anterior, Mari havia ido pela primeira vez à escola (em uma instituição particular) e sua mãe contou-me que a filha estava muito ansiosa, especialmente para aprender a ler. Ao referir-se à iniciação de Mari na escola, sua mãe comentou também sobre os modos como ela relacionava-se com meninos e meninas, vinculando-os com suas experiências familiares, vejamos:

*Na turminha em que Mari ficará têm 22 crianças, só 4 ou 5 meninas o resto é menino, mas a Mari se dá muito bem com menino". É, aquela coisa de que não pode brincar de carrinho..., não, tem que brincar com tudo. Eu sou muito moleca e o pai já é....eu diria assim que.... tem até aquela música do Pepeu Gomes "Deus é menino e menina, sou masculino e feminino", então eu tenho um lado masculino muito ativo e o R. tem um lado feminino muito ativo, acho até que por isso a gente se dá tão bem. Ele não é 100% masculino e eu 100% feminina, tem um lado que geralmente é destinado ao público masculino que eu faço melhor que ele, e ele tem o lado feminino, ele é mais jeitoso, ele é mais organizado, ele é mais calmo, eu já gosto de... sou mais bruta...tipo, eu vou lá e carrego as coisas, quem mexe numa tomada sou eu, eu troco a resistência do chuveiro, mexo na luz...(...) então eu acho que a gente se divide bem (...) e eu acho que a Mari vê isso, ela vê que não precisa ser... que não é só porque é mulher que precisa ser essa coisa tão... delicada. Não precisa ser sem 100% feminina... ô jogar futebol. (Diário de Campo-07/02/12)*

Na continuidade, a mãe de Mari contou-me que ela havia nascido naquela casa, que costumava brincar muito naquele espaço amplo e também na praia, onde seus pais surfavam. Ela ingressara no NEI com

aproximadamente 1 ano e 6 meses de idade, juntamente com Luana, Gabi, Pedro Arthur, Ana Júlia e Chico.

De manhã, antes de sair para o NEI, Mari assistia desenhos animados em canais de TV por assinatura e, por vezes, tentava ver alguns que não eram apropriados para sua idade, como *Hannah Montana*, por exemplo.

Sua mãe também gostava muito de ver desenhos e os assistia para saber se eram apropriados para a filha, desse modo conhecia todos os desenhos que Mari via e aprendia músicas para cantar com ela. A seu ver não era possível pensar que as crianças não estivessem aprendendo nada ao ver TV, pois existiam desenhos e outros programas bons: “*No Discovery, por exemplo, eles falam inglês, em chinês, e ela vem falando em inglês, em chinês [risos]*”. Entretanto, não permitia que a filha ficasse o dia inteiro assistindo desenhos, mas nos dias em que não havia muito o que fazer Mari reveza-se entre os brinquedos e a TV.

Ao voltar do NEI, de carro com seu pai, Mari almoçava com a família, depois o pai voltava para o escritório. À tarde, frequentava a natação 2 ou 3 vezes por semana, ou então ia para a piscina da casa vizinha. Como maioria das crianças da rua estudava à tarde, Mari geralmente ficava com a mãe, às vezes elas faziam algum passeio, iam ao shopping, ou então brincava com os cachorros, e de outras coisas. Nos finais de semana, Mari brincava com crianças da vizinhança, em sua casa ou na delas. À noite, a família jantava geralmente às 19 horas, e Mari costumava dormir às 21 horas.

Os avós de Mari, por parte de mãe, moravam em Campinas, no Estado de São Paulo. Já sua avó paterna, morava em Florianópolis, mas o contato com ela não era assíduo. Seu avô estava vindo morar em Florianópolis.

Para a mãe, o trabalho realizado no NEI, ao longo dos anos em que Mari lá estivera, fora excelente. As professoras, a seu ver, mereciam muito reconhecimento, e foram comparadas por ela com profissionais da rede privada: “*Elas são mais gabaritadas, a formação é maior, pois têm muitas escolas particulares que pegam estagiárias*”.

Graduada em Pedagogia, a mãe de Mari tivera a oportunidade de fazer estágio por uma semana no NEI Colônia Z-11, quando havia percebido de modo ainda mais nítido, a dedicação das professoras, a boa qualidade da alimentação e também o compromisso da diretora e de outras pessoas da equipe. Acrescentou ainda que o governo teria que parar de desviar verba e destinar mais recursos para a educação e lamentou o fato de o ensino fundamental não possuir as mesmas condições da educação infantil, dizendo que qualquer pessoa que tivesse

condições um pouco melhores, não conseguiria colocar o filho nas escolas existentes no município.

Após finalizar minha conversa com sua mãe, não foi possível dar continuidade à brincadeira com Mari, pois a família tinha outros compromissos. Na despedida, agradei a atenção de Mari, sua mãe e a oportunidade de conhecê-las um pouco mais.

Saí pela rua sabendo que aquele momento comportava um significado ainda maior, pois essa visita encerrava os meus encontros presenciais com as crianças do GV/VI e o caminho da pesquisa tomava outros contornos.



#### 4. O BRINCAR DAS CRIANÇAS DO GV/VI NO COTIDIANO INSTITUCIONAL

Apresentar as brincadeiras das crianças do GV/VI no âmbito da estrutura organizacional do NEI Colônia Z-11 é o propósito deste capítulo. Entretanto, precisamos iniciá-lo ressaltando a não-linearidade e a não-homogeneidade das situações observadas neste contexto, devido às evidências de que a organização institucional, embora considerada nas proposições planejadas por Ana Cláudia e Sílvia, não impedia que crianças e profissionais vivessem temporalidades mais alargadas neste lugar. Tratava-se de uma composição espaço-temporal em que o cotidiano era organizado levando em conta “tanto as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também [...] o lócus onde há a possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para a inovação, onde se pode alcançar o extraordinário do ordinário”, como afirma Barbosa (2000, p. 43), ao diferenciar rotina e cotidiano. Neste cotidiano, o brincar estava presente de modo intenso, não só em situações nas quais as crianças declaradamente brincavam, mas também em outras, onde localizamos indícios de elementos que haviam constituído ou viriam a constituir brincadeiras. Nesse sentido, assim como Ferreira (2004a), percebemos que o brincar, no contexto investigado, era uma parcela central das ações comuns que as crianças desenvolviam:

Se é verdade que todas as crianças brincam, isso não significa que brincar, simulando ações reais do mundo adulto sintetize e esgote toda a vida da criança: há muitas outras ações sociais que, criando realidade social, não só se interpõem e são constitutivas do brincar, como são desenvolvidas em conjunto face ao mundo, às outras crianças e aos adultos. (cf. Denzin, 1977: 167; Brougère, 1995: 39; Garvey, 1997: 27-28). (FERREIRA, 2004a, p. 199).

Assim, ao observar as ações das crianças do grupo em diferentes momentos do cotidiano, encontramos o brincar permeando as mais diferentes situações e de modos variados. Identificamos não só as brincadeiras em andamento, mas também o brincar à espera de terrenos férteis e condições favoráveis à sua iniciação e desenvolvimento. Tais terrenos e condições estão relacionados ao que Ferreira (2004a) denomina como uma transição entre espaços-tempos dos adultos para

espaços-tempos das crianças. Os primeiros são aqueles momentos supradeterminados pela(s) profissional(is), em que o grupo de crianças é convocado a reunir-se. Já os espaços-tempos das crianças são os momentos em que a educadora confere a elas escolhas e decisões que, no caso do contexto investigado por Ferreira (2004a, p. 209), ocorria formalmente quando a profissional afirmava “*Agora podem ir brincar para onde quiserem!*”. Essa demarcação, segundo a autora “[...] estabelecia uma diferença fundamental entre os espaços-tempos dos adultos e os das crianças”, que consistia:

[...] numa transferência da tomada dos poderes de decisão e do controlo da acção e relações para as crianças: i) da conformidade e participação em acções coletivas que decorrem sob iniciativa do adulto-educadora para a assunção das de iniciativa e decisão individual das crianças relativamente às suas acções; ii) da observância das regras e valores institucionais definidos pela ordem social adulta para a invenção e institucionalização das suas próprias regras e valores. (FERREIRA, 2004a, p. 209)

Entretanto, identificar a constituição de espaços-tempos das crianças e o reconhecimento da importância do brincar aberto às suas iniciativas, não pode significar a desconsideração de aspectos que incidem sobre essa ação social das crianças, quais sejam: “[...] que aqueles contextos, no essencial, foram construídos pelo adulto-educadora; [...] que impõe-se a relativização de que todo o brincar seja uma experiência social alegre e divertida, valorizante e positiva (cf. Brougère, 1995; Denzin, 1977)”. (FERREIRA, 2004a, p. 199). Na direção do alerta feito pela autora, impõe-se situar o cotidiano espaço-temporal do GV/VI, o que faremos imediatamente abaixo, com a ajuda de registros que dão visibilidade à organização de alguns tempos/espaços do grupo, a partir dos quais as ações sociais das crianças, entre elas o brincar, constituíam-se. Nos momentos como os de higiene e almoço o brincar também estava presente, contudo, a circulação de crianças e adultos de outros grupos dificultava sobremaneira a ação de acompanhar e registrar as brincadeiras, devendo-se a isso, a não referência aos mesmos neste capítulo.

#### 4.1 AO CHEGAR À SALA, NO INÍCIO DA MANHÃ...



As primeiras crianças a chegar à sala do GV/VI, todas as manhãs, eram geralmente aquelas cujos pais ou mães cumprimentavam Sílvia e rapidamente despediam-se do(a) filho/a em função de suas atividades profissionais. Enquanto não chegavam outras crianças, iniciavam-se ações, relativas ao brincar, entre aquelas que estavam presentes, ora somente entre elas e noutras com o apoio e suporte de Sílvia.

As crianças encontravam, neste momento, espaços a serem “habitados” e um silêncio que possibilitava ouvir sons e falas de modo mais nítido. Encontravam também objetos e materiais a serem escolhidos e negociados, além da possibilidade de relações mais estreitas com adultos e outras crianças.

Nessa direção, no momento da entrada, as situações entre adulto(s) e criança(s), e entre as crianças, transcorriam em condições distintas daquelas presenciadas ao longo da manhã. Os modos como as crianças e a(s) profissional(is) relacionavam-se mostravam que o brincar era parte importante desse primeiro momento do dia. São inúmeras as situações a indicar que o brincar era não só consentido, mas possibilitado no momento da entrada.

Geralmente, no começo das manhãs, enquanto os adultos — professora(s) e familiares — conversavam entre si e observavam as crianças a certa distância, delineavam-se condições propícias ao surgimento de inúmeras situações entre as crianças, destacando-se o brincar. A presença distanciada dos adultos permitia às crianças estabelecer algumas interações (verbais e não verbais) e protagonizar processos de apropriação deste espaço-tempo. Assim, o período destinado à entrada do grupo revelava-se como um momento explorado pelas crianças, e as situações que aí se iniciavam, muitas vezes, tinham desdobramentos ao longo da manhã. Além disso, para aquelas crianças que frequentavam uma instituição de Educação Infantil em período parcial, ter a possibilidade de encontrar-se e interagir desde a chegada à instituição parecia ter um valor considerável.

Olhar para o conjunto de registros relativos aos momentos de chegada das crianças na Z-11, possibilita entrever o caráter exploratório de suas ações, expressos nos movimentos e olhares, que denotavam a procura de espaços, materiais e, sobretudo, de outras crianças. Contudo, embora as brincadeiras surgissem e fluíssem quase imediatamente, também ocorriam desencontros e conflitos que inviabilizavam o brincar entre algumas crianças, explicitando a importância da observação e do acompanhamento por parte das profissionais neste primeiro momento do dia.

Para ampliar estas reflexões, optamos por trazer para o texto registros fotográficos produzidos no decorrer da pesquisa de campo, os quais compõem as experiências das crianças neste momento da organização espaço-temporal do NEI e são tomadas como ilustrações descritivas (TITTONI et al, 2010), mas, igualmente, como um “conjunto narrativo de história” (MARTINS, 2008).

Figura 8: Jogando no laptop



Fonte: Acervo de imagens da pesquisadora

Figura 9: Brincando no barco com o Tigrinho



Fonte: Acervo de imagens da pesquisadora

Figura 10: Brincando com a boneca-bebê



Fonte: Acervo de imagens da pesquisadora

#### 4.2 O MOMENTO DO LANCHE

Após o horário de entrada, geralmente as crianças dirigiam-se para o hall de entrada, onde ficava o refeitório. Nesse espaço, realizavam o lanche juntamente com crianças e profissionais de outros grupos. Aquele era o único espaço de uso coletivo da instituição, afora os espaços externos e a biblioteca. Por isso, destinava-se não só às refeições, mas à atividades diversas, como: exposições, festas, apresentações, reuniões, entre outras. O espaço era também uma passagem, que dava acesso às salas dos grupos e aos demais espaços da instituição.

Todavia, presenciei situações em que as professoras do GV/VI julgaram necessário servir o lanche na sala do grupo para não interromper, de modo abrupto, situações em andamento. Ao serem avisadas sobre a mudança de local, geralmente ouvia-se exclamações e gritos das crianças, que demonstravam satisfação em relação ao fato de permanecer na própria sala naquele horário.

Figura 11: Espaço do refeitório



Fonte: Arquivo de imagens da pesquisadora

As profissionais responsáveis pela cozinha da instituição costumavam organizar o lanche montando arranjos com frutas e dispondo ingredientes, como: pães, biscoitos, geléia, entre outros, demonstrando uma intencionalidade pedagógica demarcada pela estética desses arranjos que poderiam alimentar sua imaginação, e pela ação de possibilitar as crianças fazerem suas escolhas e servir-se de forma autônoma.

Figura 12: A mesa servida para o café da manhã



Fonte: Arquivo de imagens da pesquisadora.

Ao serem chamadas para o lanche, era comum ouvir protestos, principalmente daquelas crianças cujas ações em andamento envolviam o brincar, o que exigia das professoras chamá-las repetidas vezes.

As interações de meninos e meninas do GV/VI, no momento do lanche, eram marcadamente verbais. As crianças que se agrupavam partilhavam momentos de intensa comunicação sobre situações e assuntos variados, cantavam músicas, faziam referência às histórias e

personagens de desenhos animados, riam juntas, observavam umas às outras. Algumas vezes ocorriam modificações nos agrupamentos durante o lanche, e crianças que não costumavam ter uma participação mais direta nos mesmos sentavam-se junto àquelas.

As profissionais incentivavam e auxiliavam as crianças a servirem-se do cardápio do dia, depois costumavam sentar-se e dialogar com algumas delas.

Algumas situações de brincadeira ocorridas na sala do grupo desde a entrada, de alguma forma, tinham continuidade durante o lanche, contudo o registro das mesmas foi dificultado pelo fato de muitos sons e falas entrecruzarem-se nesse momento do cotidiano<sup>82</sup>. Todavia, algumas anotações e gravações em vídeo permitem identificar a presença do brincar ou de elementos a ele relacionados.

Nos momentos de refeição, por exemplo, quando as crianças mantinham as bonecas próximas de si, isso parecia assegurar a continuidade da brincadeira e, conseqüentemente, a não ruptura de uma experiência carregada de emoções, sentidos e significados. Era comum ver Ana Claudia ou Sílvia incentivando a criação de situações imaginárias, no sentido de contribuir não só para a constituição da brincadeira, mas também para seu prolongamento durante o momento do lanche.

Era possível, ainda, ver manifestado o desejo de algumas crianças de levarem consigo brinquedos para onde estavam se alimentando. Com isso, elas indicavam saber que o poder de decisão e o controle sobre as ações e relações estavam com os adultos, por outro lado, também indicavam que consideravam as professoras pessoas com quem era possível partilhar as situações relativas à brincadeira, assim como as necessidades e desejos daí decorrentes.

---

<sup>82</sup> Enquanto as crianças do grupo permaneciam sentadas alimentando-se, eu sentava com elas e, algumas vezes, também fazia a refeição.

Figura 13: Ana Cláudia com Isabelly, alimentando a boneca-bebê



Fonte: Arquivo de imagens da pesquisadora

#### 4.3 HORA DA RODA

Situações relacionadas à hora da roda também compõe o conjunto de registros da pesquisa. Na maioria das vezes, este tipo de proposição era encaminhado e coordenado por Ana Cláudia. As crianças e as profissionais sentavam-se sobre o tapete e iniciava-se, então, um momento destinado às conversas sobre assuntos variados e discussões a respeito das situações planejadas para cada dia.

As conversas entre as crianças, ao longo da realização da Roda, por vezes, indicavam estar ocorrendo combinações acerca de brincadeiras que iriam acontecer. Outros momentos eram marcados por sussurros, risos, interações corporais, falas sobre repertórios relativos a personagens de desenhos animados, ou ainda por algumas brincadeiras cantadas, acompanhadas de gestos e movimentos. Ainda notava-se, em algumas situações, o compartilhamento entre as crianças, de pequenos brinquedos.

Figura 14: A hora da Roda



Fonte: Arquivo de imagens da pesquisadora

#### 4.4 PROPOSIÇÕES EXTERNAS: DENTRO E FORA DOS MUROS DO NEI

No pátio dos fundos, costumeiramente após o café da manhã, as crianças participavam de situações planejadas e propostas pelas profissionais que atuavam no GV/VI, como produções em argila, banho nas bonecas, danças, entre variadas proposições. Contudo, nesses momentos e espaço, surgiam brincadeiras ora envolvendo duplas, ora grupos com mais crianças, ou, ainda, situações individuais.

Figura 15: Brincadeiras nas poças d'água seguidas de banhos de mangueira



Fonte: Arquivo de imagens da pesquisadora.

As saídas da instituição para idas à praça pública próxima à Z-11, aos passeios nas casas de crianças do grupo, a outra instituição de Educação Infantil pública municipal da localidade, à praia, ou a trajetos mais distantes (os quais eram feitos de ônibus de linha ou particular), para idas ao teatro ou ao Centro Cultural da Lagoa da Conceição, também eram marcadas por diversão, prazer e por permitir às crianças participarem coletivamente de experiências que ampliavam seus repertórios sociais e culturais.



Figura 16: Experiências em múltiplos espaços



Fonte: Arquivo de imagens da pesquisadora.

Embora o conjunto de fotografias, aqui selecionadas, apresentem brincadeiras e experiências diversas das crianças do GV/VI, é relevante dizer que as relações ali constituídas extrapolam as imagens, percorrem distintas intensidades entre o coletivo e o individual, entre os espaços e os tempos.



## 5. AS BRINCADEIRAS DAS CRIANÇAS: FORMAS, RELAÇÕES E ELEMENTOS SOCIAIS E CULTURAIS QUE AS CONSTITUEM

Nesta seção, apresentaremos situações que contribuem para a compreensão acerca *do que e como* crianças do GV/VI brincavam no espaço do NEI Colônia Z-11, embora não sejam poucas as dificuldades de contemplá-las nos limites desta narrativa.

Tendo como referência os objetivos explicitados anteriormente, apuramos as seguintes questões, as quais orientaram as análises e interpretações do conjunto dos materiais obtidos ao longo da pesquisa de campo:

- Quais temas, papéis sociais e formas de brincar podiam ser identificados nas brincadeiras das crianças?
- Quais trocas relacionais ocorriam entre as crianças durante o brincar?
- Quais elementos, do contexto mais amplo e de sua condição social, cultural, histórica e geográfica, as crianças inseriam em suas brincadeiras?
- Quais elementos, da cultura simbólica da infância (mídia, literatura, lendas, entre outros), estavam presentes nas brincadeiras?
- Quais saberes, apropriações e interpretações das crianças tornavam-se visíveis no brincar?

Esta parte do texto está reservada à apresentação de registros construídos a partir de notas de campo, fotografias e vídeos contendo cenas, de convívio no brincar, de crianças do GV/VI no contexto do NEI. No processo de seleção e análise do material obtido em campo, verificamos que havia, no período da realização da pesquisa, a predominância de algumas brincadeiras e, ao identificar seus aspectos mais recorrentes, definimos duas grandes categorias temáticas: Brincando de cuidar do(s) outro(s) e de ser cuidado pelo(s) outro(s) e Brincando de lutar *com* o(s) outro(s)

Embora tenhamos agrupado, para efeito de análise, as brincadeiras das crianças em duas categorias, a intenção não foi a de analisá-las como experiências dicotômicas, opostas ou paralelas, pois, apesar de haver confrontos entre seus conteúdos, papéis, ações e modos de organização, as crianças evidenciaram a todo o momento os

entrecruzamentos e complementaridades existentes entre elas, como veremos adiante.

Manter o compromisso ético firmado com as crianças e suas professoras traduziu-se num empenho permanente para que as análises não obscurecessem ou se distanciassem das ações sociais das crianças e de suas significações. Contudo, nossos esforços e vigilância nem sempre são suficientes frente à complexidade inerente ao processo de investigação. Assim, parafraseando Bernard Lahire (2002), procuro aqui apresentar um quadro de reflexão, traçar pistas de investigação, esforçando-me para não universalizar os “achados científicos”.

## 5.1 BRINCANDO DE CUIDAR DO(S) OUTRO(S) E DE SER CUIDADO PELO(S) OUTRO(S)

*Eu era um dinossauro Rex, que podia se transformar em humano e também podia se transformar em leão.*

*Nuna*

O fato das práticas sociais de *cuidado* constituírem-se num dos aspectos largamente explorados no brincar pelas crianças do contexto pesquisado exigiu-nos um exercício de estranhamento, já que a representação dessas práticas nas brincadeiras ocorre comumente. Assim, embora aparentasse uma obviedade, diante da recorrência dessas situações, tornou-se necessário perguntar: — Por que essas crianças exploram tanto rotinas de *cuidar do(s) outro(s)* e de *ser cuidado pelo(s) outro(s)*, e como isso ocorre?

A identificação da presença significativa de ações envolvendo o *cuidar* em brincadeiras cujas relações estabelecidas pelas crianças se mostravam bastante complexas, assim como suas análises, tornou-se possível mediante exercícios de observação e reflexão sistemáticos, cuja prerrogativa era a aproximação aos ângulos das crianças. Ferreira (2004, p.216) explicita com clareza essa idéia:

Quando se privilegia a perspectiva das crianças, é possível compreender aquela mobilidade física e conceptual que mais parece um cirandar à deriva, desgovernado e caótico, como parte integrante de um labor, nem sempre nem imediatamente perceptível, de atribuição de outros sentidos àqueles espaços através da acção coletiva. (FERREIRA, 2004, p.216)

Muitas faces do *cuidar* povoavam as experiências de crianças do grupo, mas que brincadeiras eram essas?

Eram brincadeiras em que ações de *cuidar do(s) outro(s)* e de *ser cuidado pelo(s) outro(s)* eram muito presentes. Todavia, como as crianças com as quais foi realizada a pesquisa brincavam de cuidar do(s) outro(s) e de ser cuidada(s)? Vejamos algumas situações na continuidade do texto.

### 5.1.1 Os animais como o outro a ser cuidado

*Estimação? Estimação é um bichinho que tu tem.*

*Mari*

As brincadeiras envolvendo *animais como o outro a ser cuidado* estenderam-se ao longo de todo o período da pesquisa, com temáticas e sequências de ação similares, embora se diferenciassem no tocante aos enredos, agrupamentos de crianças, tempos, espaços e materiais e/ou brinquedos. Tais situações evidenciam a atenção das crianças às práticas que envolvem as relações de cuidado e proteção em seus contextos sociais e também seu significativo interesse pelos animais, tal com poderá ser visto na sequência de episódios selecionados, permeados por reflexões e análises.

### 5.1.2 Vamos cuidar do filhote!

Em meados do mês de outubro, acompanhei Ana Cláudia e algumas crianças, Caio, Dudu, Isabelly, Mari, Matheus, Nuna e Vivi, à biblioteca da instituição. O restante do grupo permaneceu na sala de referência, com Sílvia. Nesse espaço, em meio a várias outras situações, Mari e Nuna produziram uma brincadeira, cuja transcrição<sup>83</sup> vem a seguir:

---

<sup>83</sup>No que se refere às falas das crianças e dos adultos, está se fazendo a opção por transcrevê-las amparando-se nos aspectos formais da língua portuguesa, demarcando a distinção entre o dito e o escrito. Porém, nas situações em que as crianças usaram expressões ou termos distintos do convencional, tentou-se transcrevê-los o mais fielmente possível.

*Na sala do grupo, após o café da manhã, Ana Cláudia convida as crianças para ler livros na biblioteca.*

*Caio, Dudu, Isabelly, Mari, Matheus, Nuna e Vivi aceitam o convite e saem da sala com Ana Cláudia.*

*As outras crianças decidem permanecer na sala com Sílvia.*

*Na Biblioteca, inicia-se uma conversa entre Ana Cláudia, Matheus e outras crianças.*

*Nuna e Mari estão juntas, folheiam dois livros que possuem patos de pelúcia em sua estrutura, aparentemente os livros são iguais.*

*Além do livro, Nuna tem um bicho de pelúcia em uma das mãos.*

*Caio observa as duas meninas.*

Figura 17: Nuna e Mari com os livros de patos



Fonte: Acervo de imagens da pesquisadora - 19/10/2011

Figura 18: Caio observa a situação



Fonte: Acervo de imagens da pesquisadora - 19/10/2011

*Mari aponta algo no livro que está com Nuna.*

**Nuna** (para Mari): — Mas não é igualzinho, né?

**Mari:** — Não.

*Nuna folheia o livro.*

**Nuna:** — Olha aqui o meu.

*Mari também folheia seu livro.*

**Mari:** — Olha o meu.

*A cada virada de página, elas olham para o seu livro e para o da outra, dizendo: — Olha esse! Olha o meu! Olha aqui o meu!*

**Mari:** — Vamos mudar! (propondo folhear juntas as páginas do livro)

**Nuna:** — Legaaal.

*Elas folheiam juntas as páginas dos livros.*

**Mari:**— O meu acabou, olha (referindo-se ao final do livro).

*Vivi, de onde está, observa o que ocorre entre Nuna e Mari.*

*Nuna olha para o livro que está em suas mãos*

**Nuna:** — Que bonito.

*Ao fechar o livro, Mari acaricia o pato e põe o livro de lado.*

*Mari pega um outro livro, que tem um pequeno pato de pelúcia na capa e apoia o livro no chão, de frente para Nuna.*

**Mari:** — *Olha só, olha só, o mundo do patinho. Nuna aproxima o pato grande, que está em seu livro, do patinho do livro que está com Mari.*

**Nuna:** — *Ôoo que filhinho, patinho...*

**Mari** (como se fosse o Patinho): — *Papai, quer ver o meu mundo?*

**Nuna** (como se fosse o Papai Pato): — *Sim, querido.*

**Mari** (como se fosse o Patinho): — *Meu mundo é bem bonito, olha os meus amigos (aponta para imagens do livro).*

**Nuna** (como se fosse o Papai Pato): — *Eu também tenho amigos, mas estão em outro livro. Mari, folheia o livro e aponta para outras imagens.*

**Mari** (como se fosse o Patinho): — *Olha, olha, papai!*

**Nuna** (como se fosse o Papai Pato): — *Uau, beautiful, beautiful. Eu falo inglês, disse o papai. Mari continua a folhear o livro.*

**Mari** (como se fosse o Patinho): — *Olha!*

**Nuna** (como se fosse o Papai Pato): — *Quaquak! Quaquaraquak!*

*Mari folheia o livro.*

**Mari** (como se fosse o Patinho): — *Bonito?*

**Nuna** (como se fosse o Papai Pato): — *Quiquik, Quaquak!!*

*Mari não responde.*

**Nuna** (como se fosse o Papai Pato): — *Quaquaraaaaaquak!*

**Mari** (como se fosse o Patinho): — *O quê?*

*Nuna aproxima o Papai Pato do Patinho e faz com que o papai dê uns beijos no filhote.*

**Nuna** (como se fosse o Papai Pato): — *Tu é lindaaa!*

**Mari:** — *Tá na hora do filhote dormir, não de vocês.*

*Mari deita o livro onde está o Patinho e levanta o outro livro com o pato maior, colocando-o ao lado do papai pato.*

**Mari** (como se fosse o outro pato maior): — *Vamos cuidar do filhote!*



**Nuna** (como se fosse o Papai Pato):— Cuidado, senão pode vir um dragão no seu quarto.

**Mari** põe o Patinho junto ao pato grande que está em suas mãos.

**Mari** (como se fosse o outro pato maior): — Não tem dragão aqui.

**Nuna** (como se fosse o Papai Pato): — Outro pato malvado.

Ana Cláudia está com Isabelly, mas, em alguns momentos, direciona o olhar para a situação entre Mari e Nuna e acompanha seu desenrolar.

**Mari** (como se fosse a Mamãe Pato):— Ei, coloca você (referindo-se ao filhote) aqui, bem aqui, encostado da mamãe.

**Nuna** coloca-o.

**Mari** (como se fosse a Mamãe Pato): — Não aqui, aqui, pra o filhote ficar quentinho. Ó, vou te explicar, dá ele aqui.

**Mari** pega o filhote, que estava com Nuna, e coloca-o no lugar que considera adequado, enquanto Nuna observa.

**Mari** (como se fosse a Mamãe Pato): — Pronto, agora o filhote tá aquecido para dormir.

**Nuna** pega um pequeno objeto no chão:

**Nuna:** — Comidinha, papai, mamãee. Comidaaa!

(Episódio registrado em 19/10/2011)<sup>84</sup>

Quando essa brincadeira ocorreu, eu acompanhava o grupo há aproximadamente um mês. Até aquele momento presenciara várias situações nas quais Mari e Nuna brincavam de/com *animais*, entretanto, quando o faz-de-conta envolvia tais personagens elas não costumavam estar juntas. Por isso, aquela situação, vivida de modo tão intenso pelas duas intrigou-me: como haviam conseguido iniciá-la? Como tinham conseguido produzi-la com tanto domínio e cumplicidade?

Quando comecei a registrar a cena, Nuna e Mari estavam muito envolvidas, comentando e comparando as ilustrações dos livros que tinham em mãos, mas logo em seguida alteraram os tons das vozes, trocaram olhares e realizaram movimentos que indicavam que ali estava

---

<sup>84</sup> Registro em Vídeo - 16 minutos e 33 segundos.

a ocorrer uma situação distinta da anterior. Isto aconteceu no instante em que Mari chamou a atenção para o patinho de pelúcia e Nuna, ao invés de continuar a expressar-se do modo como estava fazendo até então, disse-lhe: “*Ôoo que filhinho, patinho..*”. E Mari, imediatamente respondeu-lhe, como se fosse o filhote: “*Papai, quer ver o meu mundo?*” Ao que Nuna respondeu: “*Sim, querido.*”

Mas como o faz de conta teve início, e tornou-se possível entre as duas meninas, sem que ambas estabelecessem uma negociação prévia? Com base em Bateson (2013), podemos dizer que Nuna e Mari foram capazes de estabelecer uma metacomunicação<sup>85</sup>, isto é, de trocar sinais que veicularam a mensagem “isto é uma brincadeira”. Além disso, ao comunicarem-se, como se fossem o Pato e o Patinho, sem manifestarem discordâncias a esse respeito, elas firmaram um acordo sobre o enredo e os papéis a serem assumidos.

Contudo, o fato dos livros possuírem animais de pelúcia em sua estrutura, parece ter sido fundamental para que as meninas decidissem dar início ao brincar, tornando-os objetos de sua brincadeira, como explica Brougère (2004, p.258):

(...) muitas brincadeiras se originam num contato com brinquedos. (...) O brinquedo parece ser um dos meios de introduzir a brincadeira, de construir esse espaço de segundo grau, do faz-de-conta (...). E não se pode esquecer que ele envolve, para se tornar objeto da brincadeira (e não simplesmente do ambiente), a decisão da criança de brincar.

Assim, ao entrar em acordo e, simultaneamente, tomar a decisão de transformar os livros em brinquedos daquela brincadeira, Nuna e Mari deram início a uma determinada situação.

A existência de uma *cultura lúdica*<sup>86</sup> própria de cada criança, anterior ao encontro com os objetos, configura-se outro fator fundamental à realização da brincadeira. Nesse sentido, pode-se dizer que a cultura lúdica de Nuna e Mari, assim como as dinâmicas de suas brincadeiras anteriores, contribuíram para o surgimento daquela situação, sem o que, talvez aquela brincadeira específica deixasse de ocorrer.

---

<sup>85</sup> Ver, além de Bateson (2013 [1972]), Garvey (1990 [1977]) e Schwartzman (1982 [1979]) que estudaram a dimensão metacomunicativa da brincadeira.

<sup>86</sup> Ver Brougère (2004).

Assim, a escolha de suportes materiais diferenciados daqueles que tinham à disposição na sala do grupo, possivelmente provocou não só a retomada de elementos de dinâmicas preexistentes, mas também alterações nas mesmas, como bem explicita o autor:

Um novo brinquedo pode certamente produzir uma nova brincadeira, ele pode modificar as dinâmicas existentes, e geralmente nelas é inserido ao propor um novo suporte cujo sentido resulta, para a criança, de uma negociação complexa entre as formas de brincadeira preexistentes e a proposta de um novo objeto. (BROUGÈRE, 2004, p.266)

Mas que pistas temos sobre as brincadeiras anteriores de Mari e Nuna, constituídas no NEI e em seus contextos familiares? E o que a participação em uma brincadeira com essas características representava no âmbito de suas brincadeiras no contexto familiar e no próprio NEI?

Mari frequentava o NEI desde que tinha 1 ano e 6 meses e situava-se entre as crianças do G V/VI que possuíam as maiores idades. No decorrer das observações, percebi que estabelecia relações e comunicava-se com a maioria das crianças do grupo, além de participar das diversas brincadeiras que produziam, nas quais ocupava uma posição de destaque. Com frequência, partiam de Mari propostas de enredos e de personagens a serem assumidos nas brincadeiras, nas quais ela geralmente assumia um dos papéis centrais, o que lhe permitia uma influência em seus rumos. No NEI, as brincadeiras com animais pareciam muito significativas para Mari, que geralmente assumia o papel de mãe, que cuidava e protegia seus filhotes.

No âmbito sócio econômico<sup>87</sup>, sua família ocupava, entre as famílias das demais crianças, uma das posições mais favorecidas. No contexto familiar, Mari costumava assistir desenhos animados na TV por assinatura, brincar com seu cachorro, com bichos de pelúcia entre outros brinquedos, além de brincar em espaços amplos como a praia (onde seu pai e sua mãe surfavam) e o pátio de sua casa. Durante a visita, ao mostrar-me seus brinquedos, Mari deu destaque aos bichos de pelúcia e convidou-me para brincar com eles de *cuidadoras de animais*.

---

<sup>87</sup> Tais informações são provenientes das fichas de matrícula, notas de campo e visitas às casas das seis crianças. Os relatos das visitas e as informações obtidas no NEI Colônia Z-11 encontram-se na seção 3.

Além disso, mostrou-me seu cachorro, que era mencionado com certa constância por ela no NEI.

Nuna era uma menina de nacionalidade estrangeira e frequentava o NEI há dois anos. Estava entre as crianças do G V/VI que possuíam as menores idades. No contexto da Z-11, Nuna brincava sobretudo com Caio, mas também com Mari. Quando Caio e/ou Mari estavam brincando com outras crianças do grupo, Nuna interagia com crianças com as quais não brincava regularmente. Ela evidenciava muito interesse pelos animais e brincava com elementos desse universo especialmente com Caio, mas não havia mãe ou pai em suas brincadeiras, eles costumavam assumir os papéis de animais como gatos, guepardos e cachorros e interagiam entre si, não tendo sido observadas práticas sociais de cuidado como algo significativo nesses episódios. Além do mais, Nuna escolhia animais de pelúcia, ao invés de bonecas, para segurar e/ou brincar, e demonstrava muito curiosidade em relação a dinossauros. Embora o contexto familiar de Nuna não tenha sido visitado, ela fazia referência a alguns aspectos de seu cotidiano doméstico e, algumas vezes mencionava, seu cachorro, evidenciando nutrir por ele muito afeto.<sup>88</sup>

Pode-se inferir, portanto, que, na brincadeira descrita anteriormente, Nuna e Mari retomaram elementos de brincadeiras já realizadas, produzindo uma combinação de elementos de suas experiências anteriores. Vigotski (2009, p.17), ao referir-se a uma situação em que um menino de três anos e meio cria uma história ao ver um homem manco andando pela estrada, contribui para a compreensão da *atividade combinatória ou criadora*:

Nesse caso, a atividade combinatória da imaginação é extremamente clara. Diante de nós há uma situação criada pela criança. Todos os elementos dessa situação, é claro, são conhecidos por ela de sua experiência anterior, pois, do contrário, ela nem poderia criá-la. No entanto, a combinação desses elementos já representa algo

---

<sup>88</sup> Uma dessas conversas ocorreu no dia 18/11/11, durante uma brincadeira em que Nuna e Caio eram gatinhos e Luana era sua mãe (ou dona). Num determinado momento, a brincadeira foi interrompida e Nuna falou para Caio, Luana e a mim sobre a perda de seu cachorro. Quase chorando, Nuna contou-nos que achava que seu cachorro não gostava mais deles (referindo-se à sua família), pois tinha ido embora e até agora não tinha voltado. Luana comentou que tinha visto Nuna com ele pela rua e que o achara muito grande e bonito.

novo, criado, próprio daquela criança, e não simplesmente alguma coisa que reproduz o que ela teve a oportunidade de observar ou ver. É essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação. (VIGOTSKI, 2009, p.17)

Na brincadeira em destaque, Nuna, que habitualmente imitava animais, o fez nesta situação novamente, no entanto ela representou um animal que não estava entre aqueles que costumava assumir. Ao ver Mari chamando sua atenção para o Patinho, Nuna tomou a iniciativa de comunicar-se como se fosse o Papai do filhote, expressando-se verbalmente e emitindo sons que se assemelhavam a grunhidos.

Ao atuar como o pai do Patinho, Nuna experimentou um papel social diferenciado daqueles que costumava assumir. Ao fazer de conta inicialmente que era um filhote e estabelecer uma relação horizontal com Nuna, Mari também alterou o modo como atuava, já que em outras brincadeiras com animais sua principal função era a de maternagem. Entretanto, durante a brincadeira, Mari retomou posições que lhe eram muito familiares, além de trazer para aquela situação elementos relativos às práticas sociais de *cuidado*, que, conforme já referimos, não estavam presentes nas brincadeiras de Nuna. Mari anunciou essa retomada ao dizer: “*Tá na hora do filhote dormir, não de vocês.*” E, na sequência, ao assumir simultaneamente o papel de Mamãe do Patinho, ao dizer para o Papai Pato (Nuna): “*Vamos cuidar do filhote*”.

Assim, ao representar o Patinho, Mari rompeu com alguns padrões, mas também resgatou aspectos muito presentes em rotinas coletivas das quais participava com frequência, caracterizadas por sequências de ação em que se destacava o *cuidado* e entrecruzavam-se manifestações de afeto, permeadas por uma objetividade nos modos de agir em relação ao filhote.

Também é possível identificar, no registro em análise, algumas experimentações das meninas em relação às maneiras de ser homem e mulher, mãe e pai. Nuna dispõe-se a representar um pai (algo que era incomum entre as meninas) e a paternidade é exercitada por meio de manifestações de atenção e afeto. Já Mari representa uma mãe que assume uma posição de comando, preocupada em orientar o pai (de modo muito objetivo) a proporcionar aquecimento e aconchego ao patinho. Ao representar o pai e a mãe desse modo, Nuna e Mari desestabilizam uma “[...] concepção baseada em oposições e dicotomias

binárias, a razão pertence à masculinidade, enquanto a emoção pertence à feminilidade.” (BUSS-SIMÃO, 2013b, p.188)<sup>89</sup>. E as brincadeiras de dramatização de papéis revelam-se espaços férteis para experimentações relativas ao gênero<sup>90</sup>:

Jogos de papéis também permitem que a criança faça experiências sobre como diferentes tipos de pessoas da sociedade agem e se relacionam entre si. Um aspecto de grande importância para as crianças é o gênero, as expectativas sobre comportamento de meninos e meninas e a forma como papéis são socialmente estereotipados por gênero. [...] as crianças não aceitam esses estereótipos, mas os desafiam e refinam. *Assim, expectativas de gênero não são simplesmente inculcadas nas crianças pelos adultos, mas são socialmente construídas pelas crianças nas interações com adultos e entre si.* (CORSARO, 2009, p.34. Grifos meus)

Mauss (1974), ao tratar das técnicas corporais, concebidas por ele como “as maneiras como os homens, sociedade por sociedade e de maneira tradicional, sabem servir-se de seus corpos” (1974, p. 211), enfatiza o *ato imitador* vinculando-o ao prestígio, à confiança e à autoridade da pessoa a ser imitada:

A criança, como o adulto, imita atos que ela viu serem bem-sucedidos em pessoas em quem confia e quem têm autoridade sobre ela. O ato impõe-se de fora, do alto, ainda que seja um ato exclusivamente biológico e concernente ao corpo. O indivíduo toma emprestado a série de

---

<sup>89</sup>Segundo Buss-Simão (2013, p.187) “Uma crítica consistente sobre essas concepções dicotômicas é feita por Walkerdine (1981), que procura demonstrar o quanto essas concepções estão ligadas e servem a um projeto burguês europeu de poder e domínio, e nada tem a ver com natureza.”

<sup>90</sup>De acordo com as razões expostas por Buss-Simão (2013, p.179) distinguirei no texto os termos “gênero” e “sexo”. Embora a autora considere a “[...] contribuição de Judith Butler (2003), segundo a qual não há uma sexualidade fora da cultura e, de certo modo, o sexo já nasce gênero, masculino ou feminino [...] (ela opta por manter) a diferenciação em que sexo é compreendido como um atributo biológico e gênero implica uma construção social, histórica e cultural para as relações sociais do masculino e do feminino.”

movimentos de que ele compõe do ato executado à sua frente ou com ele pelos outros. É precisamente nesta noção de prestígio da pessoa que torna o ato ordenado, autorizado e provado, em relação ao indivíduo imitador, que se encontra todo o elemento social. No ato imitador que segue, encontram-se todo o elemento psicológico e o elemento biológico. (MAUSS, 1974, p.215)

Corsaro (2009, p.34), por outro lado, enfatiza o empoderamento das crianças no jogo de papéis:

A apropriação e o enriquecimento de modelos adultos pelas crianças se referem primariamente a *status*, poder e controle. Ao assumir papéis adultos, as crianças adquirem poder (são “empoderadas”). Elas utilizam a licença dramática da brincadeira imaginativa para projetar o futuro — a época em que terão poder e controle sobre si mesmas e sobre os outros.

Portanto, a decisão de Nuna e Mari de brincar com os patos mostra-se muito vinculada às dinâmicas preexistentes em suas brincadeiras com animais, por outro lado possibilita uma ampliação de conhecimentos e experimentos acerca de papéis e práticas existentes na realidade social, além do estabelecimento de novas relações no âmbito do grupo social infantil do qual faziam parte.

Mas como Nuna e Mari conseguiram realizar essa brincadeira num momento destinado à outra atividade?

Nessa situação, as meninas parecem ter recorrido a um *ajuste secundário*<sup>91</sup>, pois evitaram a regra adulta (que destinava o espaço da biblioteca a atividades de leitura, escolha e empréstimo de livros) ao desenvolverem uma brincadeira na qual permaneciam sentadas com os livros nas mãos, o que não impedia ou atrapalhava a atividade e a utilização do espaço conforme o previsto. A professora endossou a situação, evidenciando interesse na narrativa produzida por Nuna e Mari, observando-as e ouvindo-as a certa distância e, posteriormente,

---

<sup>91</sup> Conceito cunhado por Goffman (2010, p.160) cuja definição é a seguinte: “(...) qualquer disposição habitual pelo qual o participante de uma autorização emprega meios ilícitos, ou consegue fins não autorizados, ou ambas as coisas, de forma a escapar daquilo que a organização supõe que deve fazer e obter e, portanto, daquilo que deve ser”.

permitindo a sua permanência no espaço e a continuidade das ações. Essa postura por parte das profissionais, de apoio ao ajuste secundário empregado pelas crianças, ocorreu em vários outros momentos ao longo da pesquisa.

Na continuidade, de modo vertiginoso, Mari propôs à Nuna uma mudança nos papéis assumidos até ali, vejamos o que se sucedeu na sequência do episódio interativo.

*Mari apoia os livros no chão e procura encostá-los um no outro, mas um dos livros cai.*

**Mari:** — Pera, já sei..., Nuna talvez a gente possa brincar de Cuidadoras de patos.

**Nuna:** — Tá bom!

**Mari:** — Ó, Nuna, que tal...ô, Nuna, é que eu queria brincar com você assim, ó..., que eu cuido e você me ajuda.

**Nuna:** — Tá bom!

*Nuna pega os livros.*

**Nuna:** — Vou botar o Pato para dormir, deitado com o filhote. Vou botar meu Leãozinho para dormir (referindo-se ao leãozinho de pelúcia, que tinha em uma das mãos desde antes do início da brincadeira).

**Mari:** — Bota aqui... um leão de estimação...

**Nuna:** - O que é estimação?

*Mari procura apoiar um livro no outro, para que os animais durmam em seu interior.*

**Mari:** — Mas era mais... Estimação? Estimação é um bichinho que tu tem.

**Nuna:** — Mas era meu filhote. Eu era um dinossauro rex que podia se transformar em humano e também podia se transformar em leão.

*Mari não consegue apoiar um livro no outro e mantê-los na posição vertical.*

**Mari:** — Vamos ver, eu tenho que pegar uma (fala inaudível)...

*Nuna dá um salto e faz um som que lembra um dinossauro (ao fazer isso ela se distancia de Mari, indo para o outro lado da Biblioteca).*

**Mari:** — Ô, Nuna, vem mais pra cá, vem aqui, vem aqui, Nuna.

*Nuna volta, andando de quatro sobre o tapete.*

**Nuna:** — Eu me transformei em leão.

**Mari:** — Não, ó, tu tem que ser minha ajudante.



*Nuna vai até onde está o livro do patinho e acomoda o patinho em seu colo.*

**Nuna:** — Tá bom!

**Mari:** — Pega a Mamãe pata e o Papai, que eu vou levá o filhote.

**Nuna:** — Eu vou levar a Mamãe e o Papai no colo também!

*Nuna caminha de joelhos sobre o tapete, em círculos.*

*Mari vai para outro lado da sala.*

**Mari:** — Agora vamos colocar o filhote num lugar bem fofo..., é pra ti ficar aqui comigo, Nuna.

*Nuna vai até Mari, caminha de quatro, dá umas tossidas e uns pulinhos.*

*A professora Ana Cláudia e Isabelly levantam-se e vão em direção à porta da Biblioteca.*

**Mari:** — A gente vai já ir?

**Ana Cláudia:** — Mari, Nuna, olhem só, eu tô indo lá na sala, porque têm outros colegas que estão lá. Têm duas opções, vocês querem continuar a história com os livros aqui, e aí a Andréa fica com vocês...

**Mari:** — Eu quero continuar aqui.

**Ana Cláudia:** — Ou podem levar os livros e continuar lá na sala.

**Mari:** — Eu quero continuar aqui.

**Nuna:** — Eu também quero.

**Ana Cláudia:** — Pode ser, Andréa?

**Andréa:** — Sim, pode ser, Ana.

**Ana Cláudia:** — Eu venho chamar quando faltarem 5 minutinhos pro almoço, tá bom? Certo? Vamos lá. Obrigada, Andréa.

*Nuna dá uns pulos.*

**Nuna:** — Amiguinhos! Todos vão ser amiguinhos! Nuna abaixa-se junto à estante de livros e escolhe um, que possui a ilustração de um Coelho na capa.

**Nuna:** — O coelho! O coelho vai ser seu amiguinho, amiguinho do pequenininho.

*Com o livro na mão, Nuna direciona-se para onde Mari está.*

*Ana Júlia, Maria Eduarda, Francisco e Geovana chegam e permanecem na porta da biblioteca*

*conversando com a professora (que estava retirando-se do espaço).*

*Ao perceber os olhares do grupo para a brincadeira de Nuna e Mari, a professora explica-lhes: — A Mari e a Nuna estão brincando.*

*Ao ouvir isso, Ana Júlia entra na biblioteca.*

*Mari e Nuna complementam a informação da professora, olhando para Ana Júlia.*

**Mari:** — *De Cuidadora de patinho.*

**Nuna:** — *E de coelhinho.*

*Nuna senta-se com o livro nas mãos e olha para a capa.*

**Nuna:** — *O Coelhinho Triste.*

*Mari arruma os livros dos patos, ao lado de Nuna.*

**Mari:** — *Nuna!*

**Nuna:** — *O Coelhinho Triste, lê pra mim?*

*Mari vira-se e pega o livro das mãos de Nuna.*

**Mari:** — *Não é o Coelhinho Triste, é o Coelho Engraçadinho.*

**Ana Júlia:** — *Também posso brincar?*

**Mari:** — *Tá, mas primeiro eu vou ler.*

**Ana Júlia:** — *Posso ser o cachorrinho?*

*Mari não responde (parece estar pensando sobre a proposta de Ana Júlia).*

**Nuna:** — *Não tem cachorrinho.*

**Mari:** — *Mas pode ter. Tu (referindo-se à Nuna), pra ser cuidadora de patinhos, tem um leãozinho de estimação, e agora eu posso também ter um pato e um cachorro ajudante.*

*Imediatamente, Ana Júlia começa a andar como se fosse um cachorrinho e a latir.*

Figura 19: Ana Júlia representando um cachorrinho



Fonte: Acervo de imagens da pesquisadora - 19/10/2011

*Após uma interrupção e alguns conflitos, devido à entrada de Matheus e Duda, a brincadeira teve continuidade. Ana Júlia, Matheus e Duda, representaram cachorrinhos. Dentre eles, apenas Ana Júlia interagiu de um modo que revelava envolvimento com o enredo, Matheus e Duda envolveram-se um com o outro. Mari, a partir da indicação feita anteriormente por Nuna, leu uma história para o Cachorrinho (Ana Júlia) e para a Ajudante de Patos/Leão/Dinossauro rex (Nuna), intitulado-a “O Coelho Tristonho”.*

*(Episódio registrado em 19/10/2011)<sup>92</sup>*

Nesse outro momento, Mari e Nuna estabeleceram um novo acordo, que provocou alterações na brincadeira e assegurou a continuidade do episódio interativo. A mudança de rumo foi proposta por Mari, da seguinte forma: “Pera, já sei..., Nuna, talvez a gente possa brincar de Cuidadoras de patos.” E o acordo tornou-se possível a partir da aceitação de Nuna à proposta: “Tá bom!”, disse ela à Mari.

<sup>92</sup>Notas de campo e registro em vídeo - 16 minutos e 33 segundos.

Nesse sentido, a mudança proposta por Mari permitiu a continuidade da exploração de ações de cuidar de animais, sem ameaçar sua posição de poder na brincadeira. Vejamos sua fala: “Ó, Nuna, que tal...ô, Nuna, é que eu queria brincar com você assim ó..., que eu cuido e você me ajuda.”

Contudo, ao assumir o papel de *Ajudante da cuidadora de patos*, Nuna não se limitou às determinações de Mari, apresentando resistências à condição que lhe foi imputada. Assim, além de se tornar ajudante, Nuna anunciou que seria um *Dinossauro rex que podia se transformar em humano, e também podia se transformar em leão*, e seus movimentos e gestos evidenciavam suas transformações, ora em leão, ora em dinossauro, personagens que também explorava em outras situações de brincadeira.

A transformação de Nuna em dinossauro, mas também em humano e leão, nos remete a um ensaio de Benjamin (1987), escrito em 1933, “A doutrina das semelhanças”, no qual ele afirma que o homem tem a capacidade suprema de produzir semelhanças e que talvez não haja nenhuma de suas funções superiores que não seja co-determinada pela faculdade mimética, cuja história tem um sentido filogenético e ontogenético. Do ponto de vista ontogenético, a brincadeira infantil se constituiria na escola da faculdade mimética, possibilitando que as crianças não imitassem somente pessoas. Diz Benjamin (1987, p.108): “Os jogos infantis são impregnados de comportamentos miméticos, que não se limitam de modo algum à imitação de pessoas. A criança não brinca apenas de se ser comerciante ou professor, mas também de moinho e vento e trem.” Isto é, por meio da mimese, a criança transforma-se naquilo que imagina — seres diversos, como animais, coisas, humanos...

A possibilidade de “transformar-se” num outro, também deu à Nuna a chance de reconfigurar seu papel de Ajudante da Cuidadora de Patos, que a restringia à forma humana. Ao transformar-se num animal, Nuna libertou-se da condição de subordinação e proporcionou outra dinâmica ao enredo. Ao mesmo tempo, Mari, que costumava tentar dirigir os rumos dos enredos das brincadeiras e os modos como as outras crianças deveriam atuar, ao interagir com Nuna, experimentou uma situação diferenciada, caracterizada por uma resistência que carregava propostas capazes de fazê-la rever as suas e incorporar ampliações.

Alguns excertos do episódio em destaque evidenciam os *conflitos* que constituem o brincar:

**Nuna:** — Vou botar o pato para dormir, deitado com o filhote. Vou botar meu leãozinho para dormir (referindo-se ao leãozinho de pelúcia que tinha em uma das mãos desde antes do início da brincadeira).

**Mari:** — Bota aqui um leão de estimação...

[...]

**Nuna:** — Mas era meu filhote. Eu era um dinossauro Rex que podia se transformar em humano e também podia se transformar em leão.

[...]

Nuna dá um salto e faz um som que lembra um dinossauro (ao fazer isso ela se distancia de Mari, indo para o outro lado da Biblioteca).

**Mari:** — Ô, Nuna, vem mais pra cá, vem aqui, vem aqui, Nuna.

Nuna volta, andando de quatro sobre o tapete

**Nuna:** — Eu me transformei em leão.

**Mari:** — Não, ó, tu tem que ser minha ajudante.

Nuna vai até onde está o livro do patinho e acomoda o patinho em seu colo.

**Nuna:**—Tá bom!

**Mari:** — Pega a mamãe pata e o papai, que eu vou levar o filhote.

**Nuna:** — Eu vou levar a mamãe e o papai, no colo também!

Nuna caminha de joelhos sobre o tapete, em círculos.

Mari vai para outro lado da sala.

**Mari:** — Agora vamos colocar o filhote num lugar bem fofo..., é pra ti ficar aqui comigo, Nuna.

Nuna vai até Mari, caminha de quatro, dá umas tossidas e uns pulinhos.

[...]

**Ana Júlia:** — Posso ser o cachorrinho?

Mari não responde (parece estar pensando sobre a proposta de Ana Júlia).

**Nuna:** — Não tem cachorrinho.

**Mari:** — Mas pode ter. Tu (referindo-se à Nuna), pra ser Cuidadora de patinhos, tem um leãozinho de estimação, e agora eu posso também ter um pato e um cachorro ajudante.

(Episódio registrado em 19/10/2011)

O diálogo entre e Nuna e Mari expõem a tensão, assim como as concessões, feitas por ambas, que permitem a continuidade da brincadeira. Nas relações estabelecidas entre o filhote (Mari), o Papai pato (Nuna), a Mamãe-pato (Mari) e, num segundo momento, entre a Cuidadora de patos (Mari) e sua Ajudante-dinossauro-humano-leão (Nuna), localizamos formas de ser, sentir e agir de adultos e crianças, mas também indícios de modos de agir e relacionar-se com/entre animais. Assim, destacam-se, na representação, a autoridade adulta nos processos de educação e cuidado, e as ações de cuidado e atenção, como proteger, acolher e manifestar afeto, explicitadas nas falas, na entonação de voz e nas posturas corporais das meninas. Formas de agir e relacionar-se que também estão presentes entre personagens de animais na literatura infantil, em desenhos animados, entre outras produções midiáticas e artefatos culturais, que os apresentam nos moldes de uma família humana ocidental. Mari e Nuna evidenciam algumas dessas formas em suas falas, movimentos e gestos durante o brincar, como podemos rever abaixo:

**Mari:** — *Vamos cuidar do filhote!*

**Nuna** (Papai pato): — *Cuidado, senão pode vir um dragão no seu quarto.*

*Mari põe o patinho junto ao pato grande que está em suas mãos.*

**Mari:** — *Não tem dragão aqui.*

[...]

**Mari** (Mamãe pato): — *Ei, coloca você (referindo-se ao filhote) aqui, bem aqui, encostado da mamãe.*

*Nuna coloca-o.*

**Mari** (Mamãe pato): — *Não aqui, aqui, pra o filhote ficar quentinho. Ó, vou te explicar, dá ele aqui.*

*Mari pega o filhote, que estava com Nuna, e coloca-o no lugar que considera adequado, enquanto Nuna observa.*

**Mari** (Mamãe pato): — *Pronto, agora o filhote tá aquecido para dormir.*

*Nuna pega um pequeno objeto no chão.*

**Nuna:** — *Comidinha, papa, mamãe. Comidaaa!*

[...]

**Nuna:** — *Vou botar o pato para dormir, deitado com o filhote. Vou botar meu leãozinho para*

*dormir (referindo-se ao leãozinho de pelúcia com o qual estava desde antes do início da brincadeira).*

[...]

**Mari:** — *Agora vamos colocar o filhote num lugar bem fofo...*

*(Episódio registrado em 19/10/2011)*

Percebe-se que Nuna e Mari lançam mão de uma multiplicidade de saberes e constroem um enredo complexo, no qual misturam e combinam diversos elementos, provenientes das relações que estabelecem no contexto familiar e no NEI, mas também no âmbito do contexto local (onde os animais e elementos da natureza fazem parte da vida das pessoas) e da cultura mais ampla, como é o caso da cultura midiática.

Ao indicar a necessidade de *encostar o Patinho junto à mãe* para que fique *quentinho* e ressaltar que o filhote deve ser colocado num lugar *bem fofo*, Mari enfatiza características — que remetem a aconchego, conforto, proteção — e, desse modo, nos dá pistas sobre os sentidos que atribui ao cuidar. Situações como essa sugerem que a aproximação ao brincar pode tornar-se também uma aprendizagem da palavra e do pensamento das crianças:

A infância fala uma língua que não se escuta. A infância pronuncia uma palavra que não se entende. A infância pensa um pensamento que não se pensa. Dar espaço a essa língua, aprender essa palavra, atender esse pensamento pode ser uma oportunidade não apenas de dar espaço digno, primordial e apaixonado a essa palavra infantil, mas também de educar a nós mesmos, a oportunidade de deixar de situar sempre os outros em outra terra, no dê-terro, no estrangeiro, e poder alguma vez sair, pelo menos um pouquinho, de nossa terra pátria, de nosso cômodo lugar. (KOHAN, 2007, p.131)

Ao constituírem os personagens e suas respectivas ações de forma ativa e criativa, dando vida à *cuidadoras de patos*, a um *dinossauro rex* que podia se transformar em *humano* e também em *leão*, a um *dragão* que poderia vir no quarto e ameaçar o *Patinho* e a um

*Cachorro ajudante*, Mari e Nuna não se limitam a imitar o mundo ao seu redor, demonstrando que “[...] se esforçam para interpretar ou dar sentido a sua cultura e a participarem dela. [Assim,] Na tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto, as crianças passam a produzir coletivamente seus próprios mundos e culturas de pares.” (CORSARO, 2011, p. 36)

Acompanhar as brincadeiras sem participar efetivamente das mesmas, também parecia favorecer aprendizados sobre o brincar no contexto específico do grupo, contribuindo para a produção da *cultura lúdica*, que se diversifica conforme os indivíduos e os grupos, de acordo com seus hábitos lúdicos. (BROUGÈRE, 2002) Em seu decorrer, a referida brincadeira atraiu a atenção de outras crianças, a exemplo de Caio que costumava estabelecer parcerias tanto com Nuna quanto com Mari. Ao aproximar-se, o menino pôs-se a observar a situação e, depois de algum tempo, retirou-se do espaço. Além de Caio, outras crianças manifestaram interesse pela brincadeira, lançando olhares para as duas meninas que pareciam não perceber a curiosidade que provocavam.

Outras crianças explicitaram de modo direto o desejo de brincar com Nuna e Mari, tomando a iniciativa de perguntar se poderiam participar da brincadeira. Uma delas foi Ana Júlia, que acrescentou à pergunta inicial uma proposta no sentido de representar um determinado personagem. A ação de Ana Júlia interrompeu o fluxo brincadeira, e uma negociação fez-se necessária diante do conflito provocado por suas interrogações. Vejamos o momento em que isto ocorreu:

*Ana Júlia:* — Também posso brincar?

*Mari:* — Tá, mas primeiro eu vou ler.

*Ana Júlia:* — Posso ser o Cachorrinho?

*Mari não responde (parece estar pensando sobre a proposta de Ana Júlia).*

*Nuna:* — Não tem Cachorrinho.

*Mari:* — Mas pode ter. Tu (referindo-se à Nuna), pra ser Cuidadora de patinhos, tem um leãozinho de estimação, e agora eu posso também ter um Pato e um Cachorro ajudante.

*Imediatamente, Ana Júlia começa a andar como se fosse um cachorro e a latir.*

(Episódio registrado em 19/10/2011)

Segundo Corsaro, ao tentarem se inserir numa brincadeira perguntando “Posso brincar?”, as crianças arriscam-se a ouvir uma



resposta direta que geralmente é negativa, pois perguntas podem sugerir que aquela criança não compreende o que está sendo compartilhado, vindo a ocasionar problemas. As resistências daqueles que estão brincando, às tentativas de acesso de outros, muitas vezes são interpretadas pelos adultos como falta de cooperação ou egoísmo, entretanto, as crianças “estão muitas vezes intensamente envolvidas na criação de um sentimento de partilha durante o desenrolar da brincadeira [...] querem continuar compartilhando e encaram os outros como uma ameaça ao que criaram.” (CORSARO, 2011, p.161) Portanto, para o autor, a razão da recusa estaria relacionada à necessidade de proteger o frágil espaço interativo criado pelo grupo, residindo aí o motivo das crianças raramente usarem estratégias diretas para ter acesso às brincadeiras nas instituições de educação infantil.

Na situação mencionada, contudo, Ana Júlia agiu contrariamente a essa tendência, fazendo duas perguntas assertivas e diretas às meninas, possivelmente pelo fato de conseguir prever que seria acolhida por Mari na brincadeira, como era de costume. Entretanto, o problema veio a ocorrer quando Nuna, com quem Ana Júlia não brincava habitualmente, argumenta que não havia cachorros na brincadeira, portanto não seria possível aceitar sua entrada. Na sequência, Mari contra-argumenta, em favor da ideia de Ana Júlia, autorizando novamente sua entrada, que não mais foi questionada por Nuna.

A situação ocorrida leva-nos a pensar sobre a importância das relações entre as crianças, para a constituição do brincar. A percepção da fragilidade das interações em contextos coletivos leva as crianças a desenvolverem relações estáveis com várias delas, e não apenas com uma ou duas, “[...] como uma forma de maximizar a probabilidade de ingresso bem-sucedido e a interação satisfatória com os demais.” (CORSARO, 2011, p. 164). Esse parece ter sido o caso de Mari e Ana Júlia, que não eram parceiras constantes nas brincadeiras, no entanto, em diversas situações, demonstravam muita satisfação ao comunicar-se e estar juntas.

Mas, além da questão enfocada, como a inserção de Ana Júlia numa brincadeira como essa “dialogava” com as brincadeiras das quais costumava participar, no contexto familiar e na Z-11?

Como vimos, a família de Ana Júlia ocupava, em termos socioeconômicos, uma posição intermediária entre as famílias mais e menos favorecidas do grupo. Em casa, assistir DVDs infantis e várias novelas na TV pareciam suas principais atividades, embora ocasionalmente brincasse com seu irmão caçula e uma prima. Além do mais, embora

residissem numa casa com espaço externo amplo e próximo à praia, Ana Júlia pouco ocupava tais espaços.

Juntamente com Mari, Ana Júlia frequentava a Z-11 desde que tinha aproximadamente 1 ano e 6 meses, e também estava entre as crianças do G V/VI que possuíam as maiores idades. Ela transitava entre adultos e crianças do grupo e interagiu com ambos com significativa desenvoltura e comunicabilidade. Nesse contexto, Ana Júlia participava de brincadeiras diversificadas, nas quais assumia papéis variados a depender do enredo em desenvolvimento. Na brincadeira em análise (e em outras situações, a exemplo da dança do Boi de Mamão, na qual representava personagens de animais entre outros papéis), parece-me que, ao representar o Cachorrinho, Ana Júlia tinha a possibilidade de expressar-se de um modo lúdico, intenso, diferenciado da forma como se expressava em vários momentos, que continha traços de uma racionalidade característica dos adultos e contribuía para a interdição de modos de expressão e experimentações diversos.

No desenrolar desta situação, portanto, sobressai o fato de Mari, Nuna e Ana Júlia se utilizarem de saberes, modos de expressão e representação evidenciados em brincadeiras das quais participavam com certa regularidade. Entretanto, a análise de suas interações mostra o quanto as meninas também experimentaram modos de agir diversos daqueles que costumavam explorar, os quais só puderam ser visualizados em função do acompanhamento e registro do conjunto de suas brincadeiras. Na sequência, apresentaremos uma outra situação, que permitirá a continuidade das reflexões realizadas até aqui.

### **5.1.3 Vamos brincar de Tigrinho?**

Brincar de *Tigrinho* era parte significativa dos repertórios de brincadeiras de algumas crianças do GV/VI, e sua dinâmica ocorria a partir de uma criança do grupo que incorporava o personagem Tigrinho.

Embora as interações envolvendo o personagem do Tigrinho ocorressem repetidamente, as ações das crianças variavam devido à introdução de inovações e complexificações, indicando a existência de sub-rotinas, simultaneamente ao tema central, que expunham a autoria das crianças, mesmo no âmbito de limites e constrangimentos. Além do que a repetição das interações fornecia a base para um envolvimento mútuo relativamente ao tema, aos participantes, regras e sequências de ação, colaborando para facilitar a constituição de um repertório similar de brincadeiras, desenvolvido conjuntamente pelas crianças. (FERREIRA, 2004)

O Tigrinho comunicava-se principalmente através de sons e movimentos que denotavam sua condição de filhote e, desse modo, solicitava e recebia auxílio para realizar ações variadas (como deslocar-se, subir, descer, comer etc), proteção contra diferentes tipos de ameaças e muitas manifestações de afeto, como afagos e colo.

No centro dessa brincadeira, estava a relação do Tigrinho com sua mãe e, em torno deles, a depender das especificidades de cada brincadeira, gravitavam outros personagens que também protegiam e cuidavam do filhote, além de procurar decifrar seus sons, movimentos e choros, que geralmente expressavam algum desconforto ou desejo. Os meninos o observavam atentamente, mas eram geralmente as meninas que faziam perguntas ao Tigrinho, com o intuito de descobrir o que se passava com ele.

O Tigrinho era representado por um menino, o Gabi, e na maioria das vezes era Mari quem assumia o papel de sua mãe. A representação do Tigrinho parecia um “patrimônio adquirido” por Gabi junto ao grupo, já o papel de mãe do Tigrinho, por vezes, tornava-se alvo de conflitos e disputas entre Mari e Giovana. Além de Mari e Gabi, Pedro e Dudu participavam regularmente dessa brincadeira. Já as participações de Ana Júlia, Giovana, Caio, Chico, Luana e Duda ocorriam, porém, de modo descontínuo.

No registro a seguir, conforme veremos, Gabi e Chico têm uma participação central, e em virtude disso, relembremos alguns indícios das trajetórias e relações estabelecidas por ambos no contexto familiar e no contexto do GV/VI.

Gabi começara a frequentar a Z-11 quando tinha aproximadamente 1 ano e 6 meses e estava entre as crianças do GV/VI que possuíam as maiores idades. No âmbito socioeconômico, a família do Gabi ocupava, dentre as famílias das demais crianças, uma das posições mais favorecidas. Em casa, uma de suas principais atividades era assistir desenhos animados em canais da TV por assinatura, além de brincar com brinquedos variados e jogos eletrônicos, entre outras situações.

Ao longo da pesquisa foi possível acompanhar o modo como Gabi atuava na Z-11 e identificar que estabelecia relações com diversos meninos e meninas do grupo, interagindo com todos de modo muito expressivo e hábil. Sua participação nas diversas brincadeiras produzidas no grupo era constante e pode-se dizer que a posição social que ali ocupava guardava muitas semelhanças com a de Mari, pois contribuía decisivamente para a definição de enredos e papéis a serem

assumidos, além de representar personagens centrais e ter grande influência no desenrolar das diversas situações de brincadeira.

Na Z-11, as brincadeiras das quais Gabi participava regularmente exploravam aspectos do contexto familiar/doméstico, e, nestas, ele assumia o papel de filhote (Tigrinho, Pikachu) ou de filho. Gabi envolvia-se também em outras brincadeiras baseadas em narrativas de desenhos animados, como veremos adiante.

Chico frequentava a Z-11 há dois anos e situava-se entre as crianças do GV/VI que possuíam idades medianas. Embora o contexto familiar de Chico não tenha sido visitado, pode-se dizer que, em termos socioeconômicos<sup>93</sup>, sua família encontrava-se numa posição intermediária entre as famílias mais e menos favorecidas do grupo.

Na instituição, Chico evidenciava muito interesse por dinossauros e temas variados, sobre os quais gostava de conversar com Ana Cláudia e outras crianças. Outro foco de sua atenção eram elementos provenientes de narrativas ficcionais, sobretudo desenhos animados, a partir dos quais brincava principalmente com Matheus. Mas Chico participava de brincadeiras com enredos variados, especialmente com Mari, Gabi, Eduardo, Pedro e alguns outros meninos e meninas. Independentemente do tema central, com frequência, Chico tentava inserir elementos ficcionais nas brincadeiras em andamento, e raramente o grupo aceitava propostas nessa direção, conforme aludiremos mais adiante.

Ao considerarmos essas informações sobre trajetórias e relações estabelecidas por Gabi e Chico no contexto familiar e no contexto do GV/VI, ampliam-se as possibilidades de compreensão e análise de suas ações no brincar. Acompanhem, na sequência, uma situação em que Gabi e Chico, além de Dudu, Pedro, Ana Júlia e Mari, ao brincar de Tigrinho, exploram e experimentam formas de relacionar-se, cuidar do outro e ser cuidado.

*No início da manhã, Ana Cláudia propõe às crianças a realização de pintura com anilina, a intenção é a de possibilitar um outro modo de produzir seus autorretratos, principalmente àquelas que no dia anterior optaram por não fazê-los. Várias crianças interessam-se (inclusive aquelas que já os fizeram) e vão pintar. A professora dirige suas atenções para essa*

---

<sup>93</sup> Informações provenientes da ficha de matrícula e de notas de campo.

*atividade, orientando as crianças e interagindo com elas.*

*Sílvia conversa com alguns familiares e recebe as crianças que continuam a chegar.*

*Dudu e Pedro estão brincando com bonecos no castelo<sup>94</sup>, eles chamam Chico e depois Gabi para ver como os bonecos estão dependurados nas torres.*

Figura 20: Dudu e Pedro equilibram os bonecos na estrutura do castelo.



Fonte: Acervo de imagens da pesquisadora - 01/11/2011

---

<sup>94</sup>Estrutura em formato de castelo, que era utilizada pelas crianças de diversas formas, a depender da situação em andamento.

Figura 21: Chico e Pedro observam os bonecos “escalando” o castelo



Fonte: Acervo de imagens da pesquisadora - 01/11/2011

Figura 22: Gabi, Pedro e Dudu, detrás do castelo



Fonte: Acervo de imagens da pesquisadora - 01/11/2011

*Gabi, Dudu e Pedro vão para o canto delimitado por prateleiras e depois para o tapete, próximo ao espelho.*

*Chico finaliza seu autorretrato e junta-se a Pedro, Dudu e Gabi.*

*Gabi, Chico, Dudu e Pedro saem do tapete e vão para o espaço atrás do castelo.*

Figura 23: Dudu, Gabi e Pedro conversam, atrás da estrutura do castelo.



Fonte: Acervo de imagens da pesquisadora - 01/11/2011

**Gabi** (para o grupo): — Vamos brincar de Tigrinho?<sup>95</sup>

Gabi imediatamente começa a andar sobre quatro pés, movimentando-se como se fosse um tigre.

**Gabi** (para Chico): — Se tu dá esse brinquedo para ele (Tigrinho) tu é amigo.

Chico entrega ao Gabi o objeto que tem nas mãos (não é possível identificar o que é).

**Gabi** (para o grupo): — O Tigrinho é filhote.

Gabi escolhe objetos na prateleira ao lado do castelo, pega uma garrafinha (com a qual as meninas geralmente alimentam as bonecas) e um pano, que estende no chão.

**Gabi** (para o grupo): — Vocês não podem deixar ele (Tigrinho) sair.

Gabi sai do espaço do castelo e vai até Mari, do outro lado da sala, caminhando sobre quatro pés.

Gabi roça a cabeça nos braços das meninas.

Mari e outras meninas fazem afagos na cabeça de Gabi.

Gabi volta para a parte traseira do castelo, onde estendeu o pano no chão.

**Chico:**— Eu sou teu dono, Tigrinho, eu sou um vampiro.

<sup>95</sup>Registro em Vídeo - 05 minutos e 05 segundos. Nesse momento, tomo a decisão de interromper a filmagem que estava fazendo a certa distância, para aproximar-me dos meninos e tomar notas de suas falas.

**Gabi** (para o grupo): — *Quem bagunçar a cama vai ser arranhado.*

*As professoras servem o lanche na sala.*

*Após o lanche, Chico retorna ao espaço do castelo e coloca o pano e a mamadeira do Tigrinho dentro de um balde.*

*Gabi recomeça a movimentar-se sobre quatro pés e anda pela sala.*

*Gabi enrola-se nas pernas de Mari e Giovana e retorna ao espaço do castelo.*

*Logo depois, Ana Júlia e Mari vêm até castelo, em busca do Tigrinho.*

*Gabi está deitado no chão.*

*Mari faz de conta que está chorando*

**Mari** (para o grupo): — *O Tigrinho morreu.*

*Alguém diz que estão atirando no Tigrinho.*

*Todos seguram a estrutura do castelo, tentando proteger o filhote.*

*Algum tempo depois da brincadeira terminar, converso com Gabi e pergunto o que aconteceu com o Tigrinho, ele me diz que “Homens de rua e até bichos de rua atacaram o tigrinho”.*

(Episódio registrado em 01/11/2011)<sup>96</sup>

Quando Gabi propõe “*Vamos brincar de Tigrinho?*” e movimenta-se imitando um felino, ele sinaliza verbal e corporalmente um novo *enquadre* da realidade, que tem como base um contexto ambiental e interativo, e também os conhecimentos partilhados pelos participantes. (BATESON (2013 [1972])).

A maneira como Gabi dá início à brincadeira chama a nossa atenção mais uma vez, para as complexas formas encontradas pelas crianças para sinalizar e comunicar aspectos fundamentais da brincadeira, como os seus planos de ação e os papéis que assumirão:

Na elaboração dos planos de ação, bem como dos papéis, entram em jogo as regras que organizam as brincadeiras, sejam elas explícitas ou implícitas. (...). De uma forma ou de outra, as crianças sinalizam as transformações, configurando-as através de marcas definidas por meio de: vestimentas, acessórios, movimentos

---

<sup>96</sup> Notas de campo.



corporais e gestos exagerados, vozes, vocabulário e formas de falar e ações específicas. Essas marcas sinalizam o personagem que foi adotado por uma determinada criança e/ou as ações que estão sendo, ou serão, desenvolvidas, incitando as ações que deverão lhes corresponder, muitas vezes dispensando definições explícitas para que o(s) outro(s) se alinhem com as definições em curso. (BORBA, 2005, p.52)

Chico, Dudu e Pedro, observam e acompanham atentamente as ações de Gabi, manifestando, por meio de olhares e movimentos, o envolvimento e a participação no enredo proposto.

Sequências de ação como essa eram marcadas pela quase ausência de verbalizações, desnecessárias diante da expressividade de gestos, movimentos, expressões. Pode-se perceber que, ao comunicarem-se desse modo, os meninos entravam num acordo, que assegurava a condição primeira do brincar — tornar-se capaz de desenvolver ações comuns entre si, possibilitando um envolvimento mútuo, uma co-produção e co-orientação de suas ações num determinado contexto situacional. (FERREIRA, 2004)

Na sequência, Gabi fala para Chico: “*Se tu dá esse brinquedo para ele tu é amigo*”, e Chico, sem titubear, entrega o objeto que tem em mãos. Tendo como referência constante a regra institucional de que *tudo é de todos*, assim como os princípios da circularidade e da alternância em relação a espaços e objetos, as crianças, nas relações entre pares, encontravam formas de exercitar direitos individuais mobilizando:

[...] um conjunto de competências biosociocognitivas – rapidez, destreza, argúcia, pertinência... – que se reveste de foros econômicos e sociais quando os contextualizamos numa situação em que os recursos são escassos, em que impera a livre concorrência e em que a lei do mais rápido e forte se torna, frequentemente, sinônimo de poder brincar com os “melhores brinquedos”. (FERREIRA, 2004, p.226)

Nesse âmbito, merece atenção o *uso social das emoções* (FERREIRA, 2004) por parte das crianças em situações que envolvem a

produção de estratégias, evidenciado na tensão gerada pela afirmação de Gabi em direção a Francisco.

A estratégia de Gabi de condicionar a posição de amigo do Tigrinho à posse do objeto que desejava também remete a pensar sobre as relações interpessoais estabelecidas pelas crianças nas brincadeiras, nas quais elas exploram coletivamente práticas inerentes às relações sociais de seus contextos culturais, entre elas as de amizade, indicando que o “[...] brincar como prática cultural reflete os valores, as realizações da cultura das crianças e lhes fornece oportunidades para experimentarem, exercitarem e adquirirem atitudes, comportamentos e conhecimentos valorizados culturalmente [...]” (FERREIRA, 2004, p.206)

Os adultos costumam associar amizade ao compartilhamento, utilizando-se de estratégias para estimular a brincadeira e desencorajar o conflito entre as crianças (CORSARO, 2011). Seguindo essa lógica, Gabi percebeu a possibilidade de “compartilhar” e negociar algo imaterial — uma posição de prestígio na brincadeira, a amizade com o Tigrinho — em troca do objeto que desejava. Além do que, as relações de poder existentes no grupo, nas quais Gabi tinha uma posição de destaque, forneciam-lhe as condições para que sua proposta fosse aceita por Chico.

A ação de Gabi (assim como algumas ações de Mari, no episódio apresentado anteriormente a esse) evidencia o exercício de seus poderes como fisicamente mais robusto, *mais velho* e *veterano* no grupo. Nesse sentido, Ferreira (2004, p.228) alerta para a existência de uma *hierarquia de estatuto social baseada na idade*. Hierarquia esta que tem como base “[...] valores e poderes (as *mais velhas* é que mandam e devem ser respeitadas nas suas decisões por isso mesmo) e em princípios de acesso e legitimação no acesso e no uso de objectos (primeiro, as *mais velhas*) que reiteram o *valor da primazia*”.

Desse modo, as disputas por objetos, afirma a autora, não se reduzem simplesmente à questão de sua posse, mostram antes um complexo sistema de relações socioculturais entre pares, nos quais se destacam os diferentes poderes dos participantes posicionados nas interações, dando a perceber “[...] a força de seus quereres e intenções para controlar a sua própria existência, bem como a simultânea aprendizagem da/na ordem social que instituem, e na estruturação das relações sociais subjacentes”. (FERREIRA, 2004, p.229)

Contudo, os poderes simbólicos derivados do estatuto social, podem não ser suficientes para consolidar uma determinada posição na hierarquia que permeia e delinea o grupo de crianças: “[...] os exemplos

mostram que parece ser fulcral a sua conjugação com outros atributos pessoais, com competências sociais (as suas ou as que são percebidas como poderosas e com ações consistentes e credíveis no grupo (cf. Davies, 1982)” (FERREIRA, 2004, p.229)

As relações estabelecidas entre Gabi e Chico (e entre Mari e Nuna, na situação anterior) mostram o quanto “[...] a construção social desse estatuto não é linear nem automática, mas sim fluida, irrequieta e altamente dependente do contexto relacional e afectivo, podendo complexificar-se quando a competição passa a ser tão ou mais importante que o desenvolvimento de ações comuns”. (FERREIRA, 2004, p.229)

Logo após, quando Gabi afirma “*O Tigrinho é filhote*”, a necessidade de anunciar verbalmente sua condição de filhote parece redundante, pois a sua identidade de animal-bebê nunca sofrera alterações nas brincadeiras observadas. Todavia, mais do que simplesmente lembrar algo que era do conhecimento de todos, a afirmação parece ter o sentido de circunscrever e envolver os parceiros uma vez mais naquele que era o núcleo central dessa brincadeira, possibilitando uma integração coletiva nas dinâmicas que a configuram.

Em seguida, ao se posicionar atrás da estrutura do castelo, os meninos parecem buscar um espaço só para eles. Ali Gabi envolve-se nas tarefas de escolha e organização do espaço e de materiais, mostrando-nos a busca constante das crianças por áreas isoladas, “mais escondidas”, remotas, para estabelecer suas trocas relacionais. (AGOSTINHO, 2003; VECCHI, 2013)

Além disso, a incorporação de determinados objetos, como o pano e a mamadeira, que remetem às ações de cuidar do Tigrinho, indicam a importância da materialidade dos objetos como ponto de apoio para a construção da rotina em andamento, à medida que contribuem para representações mais coerentes, realistas e convincentes (cf. GARVEY, 1979; BROUGÈRE, 1995; FERREIRA, 2004).

Na continuidade, ao dizer para os outros meninos “*Vocês não podem deixar ele (Tigrinho) sair*”, Gabi reafirma a regra que orientava constantemente essa brincadeira, “proteger e cuidar do Tigrinho”, e consequentemente as ações de todos os participantes.

Nas situações em que Mari representava a mãe do Tigrinho, ela chamava para si a função de orientar as ações do grupo, e Gabi entregava-se a interpretar o filhote. No episódio em análise, entretanto, a ausência de Mari no papel de mãe, parece levar Gabi a agir de um modo paradoxal. Ao assumir a responsabilidade de determinar as ações e os rumos da brincadeira, Gabi expressa-se verbalmente de modo firme e

direto; enquanto, no papel de Tigrinho, suas formas de expressão eram, sobretudo, corporais e exibiam uma condição de dependência e fragilidade.

Ao representar o Tigrinho desse modo, e não como animal selvagem, feroz e ameaçador (o que raramente ocorria), Gabi parecia experimentar modos de agir que talvez fossem cada vez menos tolerados num menino de sua idade. Ver o Tigrinho manifestando-se por meio do choro, por exemplo, era algo habitual, e tais cenas não causavam estranhamento ou reprovação, em adultos e crianças:

Nas relações cotidianas, [...], essas concepções são constantemente atualizadas nas expectativas dos adultos, em particular quanto aos meninos, dos quais não se esperam ações e relações em que a afetividade e a emoção sejam predominantes. Ainda hoje é possível ouvir, tanto dos pais como de professores, a afirmação de que “meninos não devem chorar”, ou seja, os meninos não devem demonstrar inseguranças e medos, pois, com isso, afetariam sua reputação e masculinidade. (BUSS-SIMÃO, 2013, p.187)

Tomando como base uma pesquisa realizada com crianças em idade pré-escolar, Davies<sup>97</sup> (1989) defende que a masculinidade e a feminilidade configuram-se como propriedades sociais estruturais, contrapondo-se à ideia de que estas seriam propriedades individuais inerentes. Para o autor, embora limitados por essas propriedades, os atores sociais não são determinados por elas, pois, através de nossas práticas discursivas, ou modos como falamos e agimos, torna-se possível contribuir para a reprodução e para a mudança na sociedade. Assim, as crianças “[...] aprendem a posicionar-se corretamente enquanto homem ou mulher, já que é isso que se espera delas para que tenham uma identidade reconhecível dentro da ordem social existente”. (DAVIES, 1989, p.13). Contudo, segundo o pesquisador, elas têm um papel ativo na construção de suas identidades de gênero não só

---

<sup>97</sup>Brownyn Davies (1989) foi um dos teóricos a romper com as noções funcionalistas tradicionais de socialização e gênero. Tais noções entrecruzavam-se com perspectivas presentes nas teorias do desenvolvimento tradicionais, que entendiam “[...] o desenvolvimento de gênero enquanto processo de mudança individual ou de adaptação aos papéis da sociedade. (CORSARO, 2011, p.201)

mantendo a rigidez da estrutura, como reinventando posicionamentos. (CORSARO, 2011)

Tais situações permitem entrever as crianças em uma dimensão cultural, portanto, social e política, que provoca rachaduras na imagem convencionalmente construída sobre elas e suas brincadeiras (e para além destas). Como bem salienta Rinaldi (2013, p.125):

[...] como Loris Malaguzzi escreveu, é a imagem de criança que, a partir de seu nascimento, sente-se parte do mundo e está tão determinada a experienciá-lo que desenvolve um sistema de habilidades complexos, aprende estratégias e maneiras de organizar suas relações [...]. Uma criança capaz de montar e desmontar realidades possíveis, construir metáforas e paradoxos criativos, construir seus próprios símbolos e códigos ao mesmo tempo em que aprende a decodificar os símbolos e códigos já estabelecidos. Uma criança que, desde bem cedo, é capaz de atribuir sentidos a eventos e que tenta compartilhar significados e histórias de significados.

Na sequência, Gabi vai ao encontro de Mari e Giovana, e ninguém tenta impedi-lo de sair do espaço, conforme solicitara anteriormente. Ao deslocar-se pela sala, agindo como o Tigrinho, Gabi mobilizava a atenção não só das crianças com as quais estava interagindo, mas também daquelas envolvidas em outras situações. As cenas do filhote de tigre recebendo atenção e afagos, sobretudo das meninas, também eram alvo dos olhares de muitas crianças. Assim, embora nem todas as crianças participassem diretamente dessa brincadeira, todo o grupo a acompanhava de alguma forma.

Nessa direção, assim como Ferreira (2004), identificamos o fato de as crianças do grupo acompanharem permanentemente as ações umas das outras, demonstrando querer *estar onde a ação está* (SUTTON-SMITH, 1982). Essa situação, como também observamos, relacionava-se à amplitude e à baixa altitude da topografia da sala, que contribuía para potencializar processos no sentido de *tornar-se uma comunidade*, como reflete a autora:

Olhar, escutar/falar, movimentar, eis a trilogia que, considerada *per si* ou nas suas combinações

possíveis, qualquer que seja a área em que se encontra cada criança, permite a cada um(a) [...], aceder e manter uma informação contínua e actualizada acerca de quem e do que se passa na sala; trocar saberes e fazeres informalizados no grupo; estabelecer e actualizar consensos acerca do que lhe é exterior; proceder à relações de troca desiguais que alicerçam a ação das hierarquias no grupo [...]. Aquela trindade age, assim, como *ponte* que permite no âmbito do *nomadismo* que caracteriza uma boa parte das deslocações das crianças no espaço no *momento de brincar*, arruar os processos da sua integração social, individualmente ou alinhadas em diversos grupos no grupo de pares, tornando-se comunidade. (FERREIRA, 2004, p.213)

Vale também ressaltar que, ao representar o Tigrinho, Gabi era tratado por meninos e meninas de modos distintos. Ao dirigir-se às meninas ele recebia colo e afagos, já os meninos restringiam-se a observar a cena e passar a mão sobre sua cabeça. Quando a brincadeira incluía ameaças e perseguições ao Tigrinho, os meninos envolviam-se inteiramente, correndo e movimentando-se, e as meninas costumavam acompanhá-los, a exemplo do que ocorreu na situação ressaltada, quando meninas e os meninos procuraram proteger o Tigrinho do ataque.

Assim, nas rotinas envolvendo o Tigrinho, embora delimitações ligadas ao “masculino” e “feminino” ficassem evidentes, alguns meninos e meninas não se restringiam a tais encaixes, indicando que “as fronteiras entre os gêneros não são fixas, mas sim trabalhadas nas práticas culturais, sobretudo no brincar [...]”<sup>98</sup> (KELLE *apud* BUSS-SIMÃO, 2013b, p.183)

No decurso dessa brincadeira surgiram situações que poderiam redimensioná-la. Quando Chico diz para Gabi “*Eu sou teu dono*,

---

<sup>98</sup> Segundo Thorne (1993), citada por Buss-Simão (2013a:950), ações de “fronteira”, podem ser definidas como um processo por meio do qual um menino ou uma menina pode solicitar o acesso a grupos e atividades do outro sexo”. A autora destaca que “[...] é nesse processo de fronteira em que muitas vezes os meninos que buscam participar e acessar as brincadeiras das meninas são denominados de *sissy you*, numa denominação correspondente em português, de “maricas” e as meninas são denominadas de *tombo you* “menina moleque”

*Tigrinho, eu sou um vampiro*”, Gabi dá continuidade ao que estava fazendo, sem evidenciar qualquer sinal de concordância, Pedro e Dudu fazem o mesmo. Caso a sugestão de Chico fosse aceita, a brincadeira poderia sofrer mudanças consideráveis, pois, ao invés de uma mãe, o Tigrinho passaria a ter um *dono*, cuja identidade seria a de um *vampiro*.

Ao propor um rumo diferenciado para a brincadeira, algumas crianças do grupo arriscavam-se a ver a sua ideia aceita, ignorada ou recusada pelos pares. E Chico arriscava-se constantemente ao brincar. Era comum vê-lo sugerindo elementos e personagens de universos fictícios, provenientes principalmente de desenhos animados, que Chico demonstrava conhecer detalhadamente. No entanto, suas propostas dificilmente eram aceitas.

Situações como essa indicam que, no brincar de faz de conta em particular, a apropriação interpretativa e criativa dos recursos culturais não pode ser atribuída somente às apropriações individuais de cada criança, mas sim compreendida no âmbito da ação coletiva, terreno em que ocorrem confrontos interculturais, negociações e acordos entre os pares, incluindo-se aí as condições materiais e simbólicas, ou seja:

É nos confrontos interculturais entre as crianças que muitas discrepâncias emergem e se tornam manifestas, podendo, por isso mesmo, gerar um trabalho de negociações e/ou de controlo e manipulação, quer discursivo, quer prático e/ou ser alvo de estratégias várias. Essas estratégias [...] compreendem-se pelas necessidades de se querer afirmar externamente como consensual e produtivo no confronto com a ordem adulta e, de se querer manter internamente, assegurando o controlo sobre aqueles que a todo o momento se podem constituir em ameaça declarada e fazer perigar a sua estabilidade ou sobre aqueles que aumentarão a sua base de apoio. (FERREIRA, 2004, p.187)

No entanto, é necessário também levar em consideração as resistências a crianças cujos estilos individualizados “[...] podem não ser imediatamente aceites e integráveis nos padrões de conduta tolerados pelo(s) grupo(s) (ou subgrupos dominantes) vindo quiçá, a ser objeto de processos de estigmatização (Goffman, 1963/1988; James, 1993) ou de ostracismo.” (FERREIRA, 2004, p.187)

Na continuidade do episódio, ao ver o Tigrinho deitado, Mari faz de conta que está chorando e diz: “*O Tigrinho morreu*”. A fala de Mari mobiliza as outras crianças, e imediatamente alguém diz que estão atirando no Tigrinho, redimensionando a dinâmica inicial. Inicia-se, então, um movimento no sentido de proteger o filhote de perseguições e ataques, do qual todos participam. Assim, contrariamente à situação vivida por Chico, o grupo adere e apropria-se da ideia de Mari, imprimindo uma outra dinâmica à brincadeira, mantendo, entretanto, aquele que parecia ser seu fundamento central: cuidar/proteger o Tigrinho.

A compreensão da adesão à proposição de Mari passa inicialmente por considerarmos a competitividade existente em contextos institucionais entre pares com poderes desiguais, mas também por considerar a competência social das crianças não somente ao nível individual. As aquisições realizadas em outros contextos sociais e em períodos anteriores da vida não devem ser consideradas como determinantes, imutáveis e finitas, mas sim contextualizadas no âmbito das circunstâncias em que se dão as suas negociações das interações sociais. Nessa direção, Ferreira (2004, p.193, grifos meus) esclarece:

[...] não serão tanto a quantidade e a variedade de recursos biossociais de que as crianças dispõem à partida ou o tipo de estratégias por elas mobilizadas que assinalarão o sucesso de sua presença, participação, integração e reconhecimento junto dos outros, *como a sua competência social para, no momento próprio, no local adequado (cf. Ross e Rogers, 1990: 17) e de acordo com o conhecimento e relação que mantêm com os participantes em presença, interagir diversamente com os comportamentos relevantes para impulsionar a ação.*

Assim, nas rotinas inerentes à brincadeira de Tigrinho, naquele contexto específico, as crianças, em suas repetidas, mas sempre renovadas, interações, apropriavam-se e transformavam elementos culturais diversos, entre os quais aqueles relativos ao *cuidar do outro*, pois:

A cultura não é “*transvazada*”, mas *apropriada e transformada* (cf. Singly, 1996). Quem incorpora disposições sociais, hábitos, maneiras de ver, de



sentir, de agir, *apropria-se* dos gestos, dos raciocínios práticos ou teóricos, das maneiras de dizer ou de sentir, etc., em função do que já é, isto é, *em função de seu estoque de hábitos incorporados durante suas experiências sociais anteriores.* (LAHIRE, 2002, p.175, grifos meus)

Nessa direção, o registro apresentado informa-nos sobre as apropriações e transformações culturais propostas e experimentadas coletiva e singularmente pelas crianças. Um dos aspectos comuns às vidas de Gabi, Chico, Ana Júlia, Mari, Dudu e Pedro era o fato de não terem em seus contextos familiares a possibilidade de estabelecer relações entre pares, assim, muitas práticas sociais eram por eles apropriadas e significadas partir das relações e experiências que tinham com adultos, com as produções midiáticas, com brinquedos, entre outros.

O registro enfocado mostra-nos que a exploração coletiva e ativa, entre pares, de práticas sociais envolvendo o cuidar possibilita experimentar trocas afetivas diversas, transitar entre os gêneros, e talvez, acima de tudo, intensificar e viver emoções a partir do que está em seu avesso, ou do que as origina — medos diversos, perigos, maldades, etc —, que, ao serem enfrentados pelas crianças, parecem tornar-se sinônimo de aventura.

#### **5.1.4 O bebê como outro a ser cuidado**

*Eu era bebê, né... eu tinha vontade.*  
Mari

Apresentamos, agora, uma situação ocorrida entre Luana, Caio, Giovana, Ana Júlia, Mari e Pedro, numa manhã do mês de dezembro. O grupo discute e experimenta situações relacionadas aos papéis sociais e poderes dos mais velhos no contexto familiar, aos modos de agir dos bebês e aos cuidados/educação destinados a eles, entre outros aspectos. Vejamos como transcorreu a brincadeira:

*Nos últimos dias ocorreram modificações no espaço da sala, agora a mobília e os materiais com os quais as crianças costumam desenvolver enredos relativos aos contextos domésticos, estão próximos à prateleira grande, e lá estão Luana, Caio, Giovana, Ana Júlia e Mari.*

**Ana Júlia:** — A gente [fala inaudível] começando a arrumar a casa. Depois a Aninha (professora) vai nos ajudar a fala inaudível].

No espaço ao lado, outras crianças estão começando a assistir um vídeo, e pedem ao grupo que não faça barulho.

**Mari:** — A gente não vai parar, a gente tá brincando.

**Luana:** — É.

**Ana Júlia:**— Agora vamos dar um jeitinho na sala...

Figura 24: Luana, Mari, Ana Júlia, Giovana e Caio conversam no canto da sala



Fonte: Acervo de imagens da pesquisadora – 12.12.2011

Sílvia aproxima-se do grupo e propõe que mudem “a casinha” para o espaço externo.

As crianças demonstram resistência à ideia de sair do espaço onde estão, mas acabam por aceitar a sugestão da professora.

Com o auxílio de Sílvia, as crianças levam parte da mobília, como o sofá, a mesinha, as panelinhas, entre outros materiais, para uma das casinhas do pátio dos fundos, à esquerda da sala.

No espaço externo, Pedro junta-se ao grupo.

Alguém (que não é possível identificar) diz: — Eu tinha 14.

**Giovana:** — *Todo mundo tinha 20.*

**Giovana** (para Mari): — *Tu é a mãe?*

*Mari faz um movimento com a cabeça, indicando que não.*

**Giovana** (para Mari): — *Avó?*

*Mari movimenta novamente a cabeça, indicando que não quer ser avó.*

**Giovana** (para Mari): — *Mas tu morava com a gente?*

**Mari:** — *Irmã!*

**Giovana** (para Mari): — *Tá bom!*

**Luana:** — *[fala inaudível] irmã mais velha! Irmã mais velha também! [fala inaudível]*

**Mari** (respondendo a uma fala que não foi possível identificar): — *Mas eu quero, eu gosto! Eu não brinco assim!*

**Ana Júlia:** — *Eu tinha 14.*

**Pedro:** — *Eu tinha 16.*

**Giovana:** — *Todo mundo tinha 20.*

**Pedro:** — *Com 16 já pode mexer no fogo.*

**Ana Júlia:** — *Eu tinha 16.*

*Alguém (não identificado/a) diz:* — *Com 20 também já pode mexer no fogo.*

**Pedro:** — *Tu não pode ter 20, tá Giovana?*

**Giovana:** — *Eu vou ter 16 também!*

**Mari:** — *Eu posso ser bebê?*

**Ana Júlia e Luana:** — *Pode!*

**Pedro:** — *E quem vai ser a mãe?*

**Luana:** — *Eu sou o cachorro.*

**Mari:** — *Tu não quer ser a irmã mais velha? Ela manda!*

**Luana:** — *Tá bom, eu vou ser a irmã mais velha.*

**Mari:** — *Ela vai ser a irmã mais velha!*

**Mari** (para Luana): — *Tem 20.*

*Luana, com um movimento de cabeça, indica que aceita.*

*Geovana, Pedro e Ana Júlia saem da casinha.*

*Sobre a mesa, estão alguns utensílios domésticos de brinquedo.*

*Mari mexe num dos objetos, imitando os movimentos de uma criança pequena.*

*Luana começa a tratar Mari como se ela fosse um bebê.*

Figura 25: Luana e Mari, assumindo os personagens de irmã mais velha e bebê



Fonte: Acervo de imagens da pesquisadora– 12.12.2011

**Luana:** — Não, não pode estragar. É pra tu a bonequinha, pra brincar com a tua bonequinha.

*Bonequinha aqui, ó!*

*Mari não atende ao chamado de Luana e continua a mexer nos objetos, jogando alguns no chão.*

*Luana ri, mas logo fica séria novamente.*

**Luana:** — Não!! Ó, vai quebrar!

*Mari pronuncia as palavras como se fosse um bebê, mudando o tom de sua fala.*

**Mari:** — A minha bonequinha vai dormir.

*Luana também começa a falar num tom diferenciado (como muitos adultos costumam fazê-lo ao comunicar-se com bebês).*

**Luana:** — Aqui na cadeira (referindo-se a uma cadeira em miniatura)!

**Mari:** — Não, ela não vai dormir na “cadeila”. O cobertor dela, olha o cobertor dela.

Figura 26: Ao imitar o bebê, Mari joga objetos no chão



Fonte: Acervo de imagens da pesquisadora – 12.12.2011

*Caio sorri ao acompanhar a conversa entre as duas meninas.*

*Pedro volta correndo para a casinha.*

**Pedro:** — *A escola tinha que ser tão longe? (seu tom de voz é de quem está sem fôlego).*

*Giovana retorna à casinha, correndo também:*

**Giovana:** — *Quem vai ser o pai?*

**Luana:** — *Eu que não era (risos).*

**Caio:** — *Eu era.*

**Giovana:** — *Não.*

*Ana Júlia retorna à casinha também. Ela chega apontando para as loucinhas que estão no chão.*

**Ana Júlia:** — *Ó, gente...ó, porque a gente tem que pegar aquela estante lá...*

*Nesse momento as crianças debatem as idades que têm. Luana diz que tem 7 anos e alguns não acreditam. Luana argumenta e tem o apoio de Mari, que diz ter ido ao seu aniversário (embora não tenha ido de verdade).*

*Giovana sai da casinha.*

*Ana Júlia e Luana arrumam as loucinhas.*

**Luana:** — *Ó tem 2 mesas, já vai pegando, ó, Mana ...*

*Luana alcança uma loucinha para Ana Júlia.*

*Betina, uma menina de outro grupo, cuja faixa é menor que a das crianças do GV/VI, aproxima-se e observa a brincadeira.*

*Giovana retorna à casinha.*

**Giovana:** — O sono da tarde, ah não, a gente dorme na escola...

*Pedro e Giovana saem correndo.*

**Ana Júlia:** — Eu tô atrasada, deixo um beijinho.

*Ana Júlia sai correndo também.*

**Luana:** — Tá, tá, eu cuido da casa, sou a irmã mais velha.

*Mari joga um telefone no chão.*

**Mari:** — Da-da-da...

**Luana:** — Não, não, junta e bota aonde que tava. Não pode bater!

*Mari continua mexendo nos objetos que estão sobre a mesa e derrubando-os no chão.*

**Luana:** — Não pode bater!

*Betina, que estava a observar a cena, pergunta se pode entrar na brincadeira.*

**Luana:** — Eu não mando na brincadeira.

**Mari:** — Ninguém manda.

**Luana:** — Pode brincar se quiser.

**Betina:** — O que a Mari é?

**Luana e Mari:** — A bebê.

**Mari:** — Papá...

**Luana:** — Eu que fiz, eu dou comida pra você.

**Mari:** — Nãaaaa.

**Luana:** — Eu dou...

**Mari:** — Nãooooooooo.

**Betina:** — Eu posso ser a cachorra?

**Luana:** — Não sei...

*Betina abaixa-se e fica sobre quatro pés.*

**Betina:** — Eu vou ser a cachorra ... Au, au, au....

**Luana:** — Tu era a cachorra de quem?

**Betina:** — Da coisa...

**Luana:** — Da Ana Júlia?

*Betina não responde.*

*Mari movimentava os braços como se estivesse batendo em Caio.*

**Caio:** — O que eu fiz?

**Luana:** — Não pode bater no amiguinho, não!!

*Mari continua fazendo de conta que bate em Caio.*

*Luana pega Mari pelo braço.*

*Mari aponta para objetos da mesa e começa a pegá-los para si.*

**Mari:** — Meu “jar”.

*Luana sorri.*

**Luana:** — Jarro!

**Mari:** — Meu vaso de flor...

*Luana pega alguns objetos e tenta entregá-los para Mari.*

**Mari:** — Não! Não!

**Luana:** — Pega!

**Mari:** — Não! Não! (o tom da fala é de choro, acompanhado de sons que lembram aqueles produzidos por bebês)

*Caio pega um pequeno objeto.*

**Caio** (para Mari): — Uma vaca, uma vaca.

*Caio entrega a vaca à Mari.*

**Caio** (para Mari): — Isso aqui é uma vaca?

**Luana** (para Mari): — Finge que era teu (refere-se à vaca entregue por Caio).

**Betina:** — Au, au, au...

**Mari:** — Não é meu, não é meu a vaca!

*Mari puxa o cabelo de Luana*

**Mari:** — Móooooooooo...

**Luana:** — Não pode puxar o cabelo!

*Luana faz um afago em Mari.*

*Mari parece puxar forte o cabelo de Luana outra vez.*

**Luana:** — Ai, ai, ai...

**Mari:** — Eu era bebê, né... eu tinha vontade (risos).

**Betina:** — A Mari é filha de quem?

**Mari:** — Filha da Ana Júlia...

**Luana:** — Nãooooo!!

**Mari:** — Sou filha tua.

**Luana:** — Tá bom!

**Betina:** — Eu sou cachorra da Ana Júlia.

*Meninos aproximam-se da casinha e falam com Betina sobre outra brincadeira em que ela estava.*

**Mari:** — Ela não tá mais brincando com vocês!

**Luana:** — Béeee... (e põe a língua para os meninos).

**Luana:** — Filha, a comida...

**Mari:** — Nãoooooooooo...

**Luana:** — Sim...

*Betina late e rosna perto de Mari.*

*Mari faz de conta que chora.*

**Mari:** — Nãoooooooooo....

*Luana levanta-se e vai até Betina.*

**Luana** (para Betina): — Saiiii!

**Luana** (para Mari): — Tu tava chorando...

**Luana** (para Betina): — Não olha pra ela!

**Luana** (para Mari): — Tu não gostava que ninguém olhava pra ti, tá? Tá bom?

*Mari continua a fazer de conta que chora.*

*Ana Júlia e Giovana retornam à casinha.*

**Ana Júlia:** — Meu nome é Roberta...

**Luana** (para Ana Júlia):— Ela é o teu cachorro (aponta para Betina).

**Ana Júlia:** — Tá (dá a mão para Betina) ... o nome da Giovana é Alice e o nome da Mari vai ser Pilar.

**Mari:** — Pilar? Ah não... Taísa.

**Ana Júlia:** — Taísa! E como que tu quer o teu nome, Andréa? Pode ser Pilar?

**Andréa** (pesquisadora): — Pode.

**Luana:** — O meu nome vai ser Michele.

**Ana Júlia:** — Ó, Pilar é da Rebelde...

**Giovana:** — Ela é do mal...

**Ana Júlia:** — Bem do mal... mas na nossa brincadeira não (sorri). Sabe por quê? Ela namora um garoto bem feio... mais ou menos...

**Giovana:** — O Pedro nos atacou...

*Betina aproxima-se de Mari, latindo.*

*Mari grita e faz de conta que chora.*

**Mari:** — Animal!

*Luana segura a mão de Mari.*

*Ana Júlia afasta o cachorro (Betina) de Mari.*

**Mari** (para Ana Júlia): — Ô guria, tem que dizer assim: Ô cachorro, não pode latir para o bebê!

**Ana Júlia** (para Betina): — Ô cachorro, não pode latir para o bebê!

*Ana Júlia e Giovana falam entre si e depois saem correndo com Pedro e Gabriel.*

*Mari continua a jogar objetos no chão e Betina late.*

*Luana procura impedir Mari de jogar os objetos pegando seus braços.*

*Mari solta-se e faz movimentos com os braços, parecendo bater em Luana.*

**Luana** (para Mari): — Mania de bater, né?



*Luana faz de conta que dá palmadas em Mari.  
 Mari joga outros objetos no chão e ameaça jogar  
 no cachorro (Betina).  
**Luana** (para Mari) : — Não pode filha!  
 Luana tenta conter os movimentos de Mari.  
 Mari deita-se no sofá e passa a receber cuidados  
 de sua mãe (Luana) e da irmã (Giovana) .*

Figura 27: A mãe (Luana) atende o bebê (Mari), auxiliada pela irmã (Giovana)



Fonte: Acervo de imagens da pesquisadora – 12.12.2011

*A professora Ana Cláudia pede licença às meninas e convida-as a ir até a sala, onde está um bebê, a irmã de Salvador, que foi trazida à instituição pela mãe para que as crianças a conheçam.*

*(Episódio registrado em 12/12 /11)<sup>99</sup>*

Naquela manhã, após o lanche, Luana, Caio, Giovana, Ana Júlia e Mari brincavam juntos na sala de referência do grupo, quando a professora auxiliar propôs a transferência da brincadeira para o espaço externo do NEI. As crianças, entretanto, manifestaram o desejo de permanecer na sala, e não era a primeira vez que isso acontecia.

Nas instituições de educação infantil, tradicionalmente, as crianças são agrupadas de acordo com a faixa etária, sendo-lhes destinados espaço(s) onde permanecem a maior parte do tempo. Esses espaços, especialmente a sala de referência do grupo, são concebidos

<sup>99</sup> Registro em Vídeo - 11 minutos e 33 segundos.

historicamente como o *locus* da aprendizagem dirigida pelo professor, em detrimento da participação das crianças<sup>100</sup>.

A predileção pelo espaço externo em oposição à sala foi identificada em várias pesquisas da área de educação infantil, em função das crianças evidenciarem ser o parque um lugar de construção da autonomia e da brincadeira por excelência, em contraposição à centralidade excessiva dos adultos nos espaços internos (Cf. BATISTA, 1998; OLIVEIRA, 2001; AGOSTINHO, 2003; FRANCISCO, 2005).

Ao expressarem a vontade de permanecer na sala, as crianças desse grupo pareciam ir na contramão de uma tradição que persiste nas instituições. As razões para isso, a meu ver, encontravam-se na possibilidade que tinham de tomar decisões em relação ao brincar e outras situações, tanto na sala quanto nos espaços externos.

Mas as condições para a brincadeira nessas duas espacialidades eram diferenciadas, o que nos fornece pistas sobre a relutância das crianças para sair da sala. Na sala, de modo geral, as diversas iniciativas, expressões, interações e movimentos amplos no decorrer do brincar, contavam com o reconhecimento e a valorização das professoras. Isto se evidenciava na atenção e apoio efetivos a elas nos momentos de escolha e ampliação de materiais, na definição e organização de ambientes, na resolução de conflitos, no respeito aos tempos necessários para desenvolvimento de situações interativas, entre outros aspectos. Por outro lado, as brincadeiras sofriam interrupções devido às atividades previstas no planejamento e aos horários de refeição e higiene e precisavam respeitar regras (muitas delas alvo de estratégias transgressoras por parte das crianças) relativas à limitação e à ocupação coletiva do espaço, que eram lembradas pelas professoras nos momentos em que as crianças as “esqueciam”, assim, correr na sala poderia causar tombos e machucados, falar alto demais ou gritar poderia atrapalhar outras situações em andamento, etc.

No espaço externo, as condições para o desenvolvimento do brincar modificavam-se significativamente. Tornavam-se possíveis os movimentos e expressões diversas (correr, subir, descer, escorregar, pular, deslocar-se para os mais variados espaços, gritar, etc), o contato com elementos da natureza (água, areia, plantas), o encontro com

---

<sup>100</sup> Assim, sob uma lógica organizacional e arquitetônica instituída a partir da escola tradicional, direcionada principalmente à pré-escola (que passa também a influenciar a creche) têm-se passado ao largo de outras possibilidades de organização espaço-temporal apropriadas à educação de crianças de 0 a 6 anos. (Cf. AGOSTINHO:2003; FÁRIA:2001)

crianças de outros grupos, o acesso a diversos equipamentos, entre outros. Esses aspectos, em seu conjunto, contribuíam para o redimensionamento de dinâmicas interativas ocorridas na sala, conforme se percebe no registro apresentado. Ao explorar os ambientes externos, as crianças desenvolviam enredos imaginários impulsionados por materiais e elementos ali disponíveis. Assim, além da brincadeira apresentada, várias outras eram redimensionadas, entre elas as dinâmicas envolvendo o Tigrinho e o Pikachu. Tais personagens precisavam, em função de sua condição de dependência, ser auxiliados a subir e descer de diversos lugares e equipamentos, assim como receber cuidados e proteção, a exemplo do balanço em formato de barco que, ao ser empurrado, atingia altura e velocidade capazes de provocar medo no Tigrinho.

Contudo, na sala, as crianças encontravam-se em menor número, tinham acesso a uma diversidade de materiais e a espaços delimitados que proporcionavam alguma privacidade. Já, nos espaços externos, o número de materiais era reduzido em quantidade e diversidade, além dos espaços serem facilmente acessíveis e abertos a todos. Isto talvez contribuisse para que a sala fosse identificada pelas crianças, como o espaço capaz de reunir maiores condições de abarcar e possibilitar o prolongamento de interações no brincar, cuja estrutura revela-se frágil no que tange às relações sociais, conforme identificou Ferreira (2004, p. 211):

[...] a saída súbita das crianças de uma situação, deslocando-se para outro local, não supondo nenhum vestígio de seu retorno nem tão-pouco da sua aceitação em tal caso por parte das crianças que ficaram, deixa antever, no(s) *momentos do brincar*, a existência de uma estrutura de relação social frágil e precária, porque desprovida de qualquer seguro de garantia. Em instantes, as crianças podem passar da situação de acompanhados(as) para a de abandonados(as), de requisitados(as) para a de requerentes, de serem o pretexto para a de pretextar, o que as “obriga em ambos os casos, a orientarem-se em relação aos outros [...].

Na brincadeira em destaque, por outro lado, a mudança para o espaço externo parece ter contribuído para fortalecê-la e ampliá-la, e o

apoio de Sílvia para a reorganização do espaço e dos materiais no novo ambiente pode ter sido fundamental para isso.

No início da situação, o diálogo das crianças em torno das idades se sobrepõe à própria negociação dos papéis a serem representados na brincadeira, indicando como significam e exploram as relações que envolvem as “idades” e as ações consideradas um privilégio dos adultos, como por exemplo, “mexer no fogo”.

Mari e Luana também fazem experimentações nessa direção ao assumirem os papéis de bebê e irmã mais velha. Mari, conforme ressaltamos anteriormente, costumava assumir o papel de mãe e desfrutar dos poderes inerentes a essa posição, mas nessa brincadeira abre mão dos papéis adultos e decide ser o bebê. Além disso, Mari sugere à Luana um papel que favorecerá explorar essa questão entre ambas, dizendo-lhe: “*Tu não quer ser a irmã mais velha? Ela manda!*”

O bebê representado por Mari, entretanto, é bastante ativo e provocador, e, diante disso, ela e Luana interagem e exploram práticas sociais que permeiam o contexto institucional e familiar, as quais envolvem transgressão, controle e atenção/cuidado, presentes nas relações entre adultos e crianças.

Luana frequentava o NEI desde que tinha 1 ano e 6 meses aproximadamente e situava-se entre as crianças do G V/VI que possuíam as maiores idades. A família de Luana era uma das mais desfavorecidas do grupo relativamente à posição sócio econômica. Ao visitá-la, percebi que grande parte de seus brinquedos remetiam ao contexto doméstico/familiar, como bonecas e loucinhas, e costumava brincar em casa ou na casa de vizinhos e familiares. Sua rotina familiar diferenciava-se das de outras crianças do grupo, nas quais a presença da TV e de outras mídias eram significativas. No entanto, Luana tinha experiências como a de relacionar-se com crianças da vizinhança, que não eram comuns a muitas crianças de seu grupo no NEI.

As brincadeiras com bonecas não eram compartilhadas por todas as crianças GV/VI, algumas poucas meninas costumavam brincar cotidianamente com elementos desse universo, entre elas estava Luana. Suas brincadeiras geralmente vinculavam-se ao contexto familiar e doméstico, nas quais assumia o papel de mãe de uma boneca-bebê e/ou de outras crianças que assumiam os papéis de filhos/as. Entretanto, além de envolver-se em brincadeiras desse teor, Luana vivia experiências diversas, com várias crianças, além de interagir e comunicar-se ativamente no brincar e fora dele.

Ao finalizar esta parte do trabalho —, dedicada à análise da questão *Por que as crianças do GV/VI exploram rotinas de cuidar do(s)*

*outro(s) e de ser cuidado pelo(s) outro(s), e como isso ocorre?* —, alguns aspectos merecem ser salientados, e o faremos a seguir.

No âmbito dessa primeira categoria, observou-se que os *cuidados* eram dirigidos às crianças que representavam *animais* (como o *Tigrinho*, gatos e cachorros), personagens de *desenhos animados* (como o *Pikachu*, entre outros) e personagens de *contextos familiares/domésticos* (como *filhos, irmãos mais novos e bebês*). *Bichos de pelúcia, bonecas-bebê* (entre outros tipos de bonecas) e *crianças de outro grupo* (cuja faixa etária era de aproximadamente 2 anos) também mobilizavam rotinas de cuidados durante as brincadeiras. Já os *cuidadores* dessa gama de personagens eram as crianças que representavam *pais, mães, irmãos/ãs mais velhas e donos/as de animais*. Em certos momentos, as crianças reuniam alguns desses personagens em uma mesma situação interativa.

Fazer de conta que eram bebês ou filhotes de animais assim como experimentar estar no lugar daqueles que executam as ações de alimentá-los, banhá-los, prepará-los para dormir e protegê-los de perigos mostraram-se objeto do interesse, atenção e exploração por parte da maioria das crianças do grupo.

Desse modo, destaca-se, nas suas representações, a figura do *adulto*, mas também a de *bebê e filhote*, e processos de *cuidado* nos quais eram visíveis atenção, afeto, solidariedade, proteção, mas também manifestações de poder e controle, entre outros aspectos.

A abrangência e significância das práticas e relações associadas ao *cuidar* nos contextos de vida de crianças e adultos provavelmente explicam a enorme mobilização e atração que estas lhes causam. As crianças de modo geral são elas próprias, desde bebês, objeto de cuidados; observam outras crianças serem cuidadas por adultos e, por vezes, participam de brincadeiras com crianças maiores nas quais essas práticas estão presentes. Além do mais, na tradição oral, na literatura e, contemporaneamente, nas produções midiáticas, não só crianças, mas filhotes de animais e seres diversos exibem características humanas e recebem atenção e cuidados nos moldes daqueles destinados a bebês humanos. Brinquedos e objetos diversos também provocam as crianças a imitar as ações cotidianas dos adultos, entre as quais estão as práticas sociais de *cuidado*.

Brincar de *cuidar do(s) outro(s)* possibilitava experimentar agir no lugar daqueles que os cuidavam, tomar decisões e ter acesso aos espaços e materiais diversos. Além disso, *ser cuidado pelo(s) outro(s)*, que, no âmbito da brincadeira, são *outras crianças*, permitia reviver essa

experiência de *algum modo*, mas também explorá-la com seus pares *de outros modos*, subordinando-se, mas também se *insubordinando*.

Manuela Ferreira (2004) também localizou junto a um grupo de crianças de 3 a 6 anos, frequentadoras de um jardim de infância público situado na zona rural de Portugal, rotinas e regras do brincar em torno do *cuidar*. Contudo, além das brincadeiras incluírem práticas sociais relativas a “cuidar dos outros” (ajudar e cuidar/tratar de outras crianças e cuidar de bonecas bebês), também eram exploradas práticas relativas a “cuidar de si” (vestir-se e enfeitar-se, repousar), algo que praticamente não se identificou nesta pesquisa.

As práticas sociais — entre elas as de cuidado — assumem contornos diversos, em função de condições estruturais relacionadas a fatores como classe, gênero, etnia e cultura. E o cruzamento de indícios sobre as trajetórias de algumas crianças do GV/VI em seus contextos familiares e em suas brincadeiras na Z-11 evidenciou que eram portadoras de práticas sociais de educação e cuidado derivadas de uma socialização produzida em ambientes diversos e desiguais, caracterizada por relações heterogêneas e até mesmo contraditórias (LAHIRE, 2002). Além disso, sobressaiu-se o fato de as crianças, nas brincadeiras (e em outras situações), mostrarem-se muito ativas, protagonizando a construção social de suas singularidades, a partir das relações estabelecidas, no grupo de pares, de modo frequente e durável, encontrando, desse modo, como salienta a autora “[...] sua própria modalidade de comportamento em função da configuração na qual se vê inserido.” (SETTON, 2004, p.321)

## 5.2 BRINCANDO DE LUTAR COM O(S) OUTRO(S)

*Quer ser o Kuririn? Ele é bem fortão...ele é bem forçaço,  
ele é cheio de bolinhas e tem um poder muito grande!*

*Chico*

As brincadeiras cujos enredos envolviam lutas, combates, força, poderes, estratégias de ataque e defesa ocorriam frequentemente no contexto pesquisado, e costumavam ser produzidas pelos meninos.

Tais situações pareciam basear-se, sobretudo, em imagens e narrativas de desenhos animados, provenientes de processos de

convergência e entrecruzamento<sup>101</sup> entre as mídias, característicos da cultura lúdica infantil contemporânea, que constitui-se “Quando as crianças brincam com as cartas ou brinquedos de Pokémon, por exemplo, [...] (e) constroem conhecimento e expertise que obtêm ao assistirem aos programas de TV e filmes ou brincarem com os jogos de computador” (Goldstein et al, 2004, p. 2-3. Grifos dos autores). (SALGADO, 2005, p.164)

No entanto, embora houvesse predomínio de conteúdos veiculados por produções midiáticas, que pareciam conduzir somente à reprodução de aspectos relacionados às dimensões da violência, poder, competitividade, hierarquias e força física, ao analisarmos tais situações localizamos outras práticas sociais, produzidas e experimentadas de formas diversas e complexas pelos meninos nessas brincadeiras. Ou seja, conquanto as dimensões citadas estivessem muito presentes, estas assumiam os contornos das relações estabelecidas entre as crianças em seus diferentes contextos de vida, entremeando outros aspectos, que à primeira vista não eram perceptíveis, entre eles: atenção, respeito e cuidado uns com o(s) outro(s).

Assim, na tentativa de ultrapassar uma visão estereotipada e preconcebida em relação a tais brincadeiras, procurei orientar-me no decorrer das análises pelas seguintes interrogações: *que práticas sociais são exploradas pelas crianças nas brincadeiras influenciadas pelas mídias? E como essas brincadeiras são produzidas pelas crianças?*

Vejam, no texto que segue, algumas situações em que essas práticas evidenciaram-se.

### **5.2.1 Terremoto! Furacão!**

Nesse dia, ao retornarem do almoço, Ana Cláudia organizou os materiais sobre a mesa e propôs às crianças uma atividade de desenho sobre papel manteiga com lápis aquareláveis. Vivi, Nathaly, Rafa, Pedro e Dudu sentaram-se para desenhar. As outras crianças ocuparam diferentes espaços da sala, envolvidas em brincadeiras e situações diversas que passei a observar. A seguir, descrevo uma dessas brincadeiras, desenvolvida por Gabi e Dudu:

*Caio observa o grupo que está na mesa.*

---

<sup>101</sup> Atualmente as produções midiáticas são disponibilizadas, não só por meio da televisão, mas também de *videogames* (ou consoles), da *internet*, *tablets* e *smartphones*.

*Gabi passa por ali, olhando em direção ao grupo que está desenhando.*

*Gabi e Caio andam pela sala e estão com bonecos nas mãos.*

*Estou num canto da sala, filmando situações diversas, quando ambos olham em minha direção.*

Figura 28: Caio observa a situação em pé, junto à mesa



Fonte: Acervo de imagens da pesquisadora 18.10.2011

Figura 29: Gabi e Chico circulam próximo à mesa



Fonte: Acervo de imagens da pesquisadora 18.10.2011

Figura 30: Caio e Gabi olham em direção à câmera



Fonte: Acervo de imagens da pesquisadora – 18.10.2011

*Gabi posiciona um boneco à frente da lente da câmera, depois Caio coloca o outro.*



Figura 31: Gabi posiciona o boneco à frente da câmera



Fonte: Acervo de imagens da pesquisadora 18.10.2011

Figura 32: Caio posiciona o boneco à frente da câmera



Fonte: Acervo de imagens da pesquisadora 18.10.2011

*Pergunto ao Gabi de quem são os bonecos e ele responde que são de Caio.*

**Gabi:**— Ah, esse é do Ben 10 (referindo-se ao boneco amarelo, que estava nas mãos de Caio).

**Andréa:** — Ah é? E esse outro?

**Gabi:** — Ô, Caio, esse é do Transformer?

**Caio:** — Não, não é. Esse aqui é do...é do ....

**Andréa:** — Posso filmar a brincadeira de vocês?

**Gabi:** — Tá! Vamos continuar.

*Mantenho-me no mesmo lugar.*

*Os meninos sentam-se no tapete a minha frente.*

*Gabi ataca o boneco de Caio e produz sons que se assemelham a disparos de uma metralhadora automática (no corpo do boneco há estruturas que parecem armas, Gabi aponta com elas para o boneco de Caio e atira)*

*Depois de sofrer o ataque, Caio coloca o seu boneco no chão.*

**Caio:** — Eu ... (trecho de fala inaudível) aqui ó...

*Gabi aproxima seu boneco do boneco de Caio e ataca-o novamente, emitindo vários sons.*

**Gabi:** — Terremoto!!

*Depois de atingir o boneco de Caio, Gabi gira seu boneco várias vezes, sempre emitindo sons.*

Figura 33: Gabi e Caio começam o combate



Fonte: Acervo de imagens da pesquisadora – 18.10.2011.

Figura 34: Caio coloca o boneco no chão após ser atingido



Fonte: Acervo de imagens da pesquisadora – 18.10.2011.

Figura 35: Gabi ataca novamente o boneco de Caio



Fonte: Acervo de imagens da pesquisadora – 18.10.2011.

*O boneco de Gabi movimentava-se no ar e atingia o boneco de Caio mais uma vez. Caio faz com que seu boneco desloque-se para fora do espaço onde estavam lutando.*  
**Gabi:** — Não, Caio, é só aqui.

Figura 36: O boneco de Gabi atinge o de Caio



Fonte: Acervo de imagens da pesquisadora 18.10.2011

Figura 37: Caio retira seu boneco do espaço do tapete



Fonte: Acervo de imagens da pesquisadora 18.10.2011.

*Caio traz seu boneco novamente para o tapete.*

*Gabi atinge outra vez o boneco de Caio.*

*Gabi e Caio movimentam os bonecos junto no ar.*

*Caio coloca seu boneco em pé sobre o tapete.*

**Caio:** — *Furãooooo!*

*Diante da fala de Caio, Gabi faz com que seu boneco recue, dando um salto para trás, e logo cobre com a mão o boneco de Caio.*

*Gabi volta a atacar.*

*Caio conduz seu boneco em direção ao de Gabi e atinge-o, pela primeira vez.*

**Gabi:** — *Ahhhhh.*

Figura 38: O boneco de Gabi atinge novamente o de Caio



Fonte: Acervo de imagens da pesquisadora – 18.10.2011.

Figura 39: Caio grita “Furacão”



Fonte: Acervo de imagens da pesquisadora 18.10.2011.

Figura 40: Caio atinge o boneco de Gabi



Fonte: Acervo de imagens da pesquisadora 18.10.2011.

*Gabi vai em direção ao boneco de Caio e atinge-o mais uma vez.*

*Caio levanta-se e vai para o outro lado da sala.*

**Gabi:** — *É só aqui, Caio.*

*Caio não retorna.*

*Gabi permanece no espaço do tapete e olha para mim.*

*Gabi faz com que o boneco caminhe sobre o tapete em direção à câmera.*

**Gabi:** — *Eu vouuuu! (isso é dito com a voz grave, enquanto o boneco caminha).*

**Gabi:** — *Vem, Caio!*

*Na frente da câmera, bem perto da lente, Gabi faz com que o boneco se desloque várias vezes no ar e atire com a arma que tem num dos braços.*

*Caio passa por ali correndo e vai até outro canto da sala, Gabi o acompanha com o olhar.*

*(Episódio registrado em 18/10/2011)<sup>102</sup>*

---

<sup>102</sup> Notas de Campo e Registro em Vídeo - 04 minutos e 25 segundos.

Figura 41: Gabi faz vários movimentos com o boneco



Fonte: Acervo de imagens da pesquisadora 18.10.2011.

Figura 42: Gabi acompanha os movimentos de Caio



Fonte: Acervo de imagens da pesquisadora 18.10.2011.

Brincadeiras com uma estrutura semelhante a do registro apresentado acima geralmente ocorriam no GV/VI quando alguns meninos traziam para o NEI bonecos-personagens de desenhos animados. Tais situações costumavam surgir na sala<sup>103</sup>, no horário da entrada, quando sozinhos ou em pequenos grupos, eles davam início a tais rotinas de brincadeira.

Quando os meninos ampliavam os movimentos correndo pela sala e aumentavam o volume das vozes, as profissionais intervinham, lembrando-os que, desse modo, a brincadeira não poderia ter continuidade, pois atrapalharia os demais. A depender das proposições pedagógicas previstas para cada manhã, o tempo para essas brincadeiras alargava-se, e elas tinham continuidade simultaneamente às situações propostas pelas profissionais, conforme mostra o registro. Entretanto, a possibilidade de alguns meninos permanecerem por um tempo prolongado envolvidos nas brincadeiras influenciadas por desenhos animados preocupava a professora que, durante uma conversa informal, evidenciou-me seu ponto de vista. Segundo Ana Cláudia, se fosse possível, alguns meninos brincariam indefinidamente desse modo, assim considerava justificável a interrupção dessas brincadeiras sempre que a participação em outras situações e propostas possibilitasse uma ampliação dos conhecimentos e experiências das crianças.

Nesse dia, Caio e Gabi circulavam pela sala, enquanto eu observava outras situações em andamento. Ao aproximarem-se e colocarem os bonecos à frente da lente da câmera, tornou-se possível

<sup>103</sup>Durante a pesquisa de campo não presenciei brincadeiras desse tipo nos espaços externos.

acompanhar de perto o episódio, algo raro em função das brincadeiras de lutas com bonecos possuírem peculiaridades que dificultavam sobremaneira seu registro, entre elas: a reduzida comunicação oral, a complexidade e o ritmo acelerado da movimentação dos bonecos-personagens, assim como os deslocamentos dos meninos pela sala.

Ao decidir fazer-lhes perguntas sobre os bonecos e pedir autorização para acompanhar a situação, sabia que essa ação comportava alguns riscos. A interrupção da brincadeira e a declaração de minha intenção poderiam provocar o seu término, além disso, poderia produzir alterações no modo como a conduziram, pois estariam realizando a brincadeira também para mostrar-me como faziam. No entanto, em função das dificuldades de aproximação a brincadeiras deste tipo, fui em frente. Por outro lado, eu reconhecia para eles não só meu desconhecimento sobre essas brincadeiras, mas a vontade de aprender e ser informada por eles a respeito.

Fiquei sabendo, então, que um dos bonecos era um personagem do desenho animado *Ben 10*, e que o outro não pertencia ao mesmo desenho. Após responder às minhas perguntas, Gabi logo dirigiu-se a Caio dizendo: “*Ah tá. Vamos continuar!*” Essa fala, possivelmente indicava que a brincadeira iniciara-se num momento anterior, no qual os meninos poderiam (ou não) ter realizado algumas negociações. Contudo, naquele momento, os dois posicionaram os bonecos e imediatamente começaram a lutar, sem qualquer necessidade de diálogo prévio.

Ao analisarmos as ações de cada um, vemos Gabi, com seu boneco, atacando<sup>104</sup> várias vezes o boneco de Caio, até o momento em que a situação inverte-se e o boneco de Caio contra-ataca. Ao ter seu boneco atingido, Gabi expressa contrariedade e atinge uma vez mais o boneco de Caio, que se retira do espaço e dirige-se ao outro lado da sala. Gabi insiste em chamá-lo de volta, mas Caio ignora seus pedidos e não retorna à brincadeira.

A comunicação oral estava quase ausente nessa brincadeira, entretanto, existia um diálogo intenso entre Gabi e Caio, manifestado

---

<sup>104</sup> Uma das alterações ocorridas na brincadeira possivelmente foi a de tornar o combate mais intenso e direto, especialmente por parte de Gabi (que ao longo da pesquisa, às vezes, pedia-me para ver as cenas gravadas), além de restringir a brincadeira a um único espaço. As situações de combate eram comuns nesse tipo de brincadeira, conforme continuei a observar, à distância, em momentos posteriores, entretanto, pareciam acontecer de um modo menos mecânico, permeadas por outros acontecimentos, movimentos e deslocamentos pela sala.

em seus gestos, movimentos, sons e expressões faciais, resultando numa significativa combinação de ações. Ademais, havia ali conteúdos imaginários e repertórios que ambos partilhavam. Assim, ao proferirem as palavras *furacão* e *terremoto*, Gabi e Caio faziam com que os bonecos realizassem movimentos precisos, coerentes com os poderes dos Alienígenas, personagens do desenho animado Ben 10.

Mas o que Caio e Gabi estavam experimentando e explorando nessa brincadeira? Que experiências, sentidos e significações estavam “em jogo”? As características ressaltadas no parágrafo anterior sugerem a dimensão do desafio a ser enfrentado ao nos propormos a compreender brincadeiras desse tipo, como evidenciam os trabalhos de Brougère (1995, 1998, 2004), Salgado (2005), Munarim (2007), Fernandes (2009), entre outros.

A luta, o combate, a força, o poder, as estratégias de ataque e defesa estavam no centro dessa brincadeira, todavia, por trás do que parecia ser uma sucessão de golpes, podia-se entrever uma construção singular de Caio e Gabi, que interpretavam dados culturais complexos, num contexto específico. Ao discutir brincadeiras que têm como suportes brinquedos vinculados a séries televisivas, Brougère (2004) ressalta a necessidade de olhar o que a criança faz com seu brinquedo para compreendermos o que o brinquedo faz à criança. Nesse sentido, o registro apresentado incita reflexões e, ao mesmo tempo, evidencia limites no que tange à compreensão, por parte de adultos, das interpretações tecidas pelas crianças no brincar, especialmente quando os brinquedos e as interações lúdicas derivam de um repertório midiático (desenhos animados, filmes, jogos) cujas dinâmicas e narrativas não habitam nossas memórias de infância, levando-nos (no contexto familiar, pedagógico, científico) frequentemente a ignorá-los ou rejeitá-los.

O desafio aumenta ao procurarmos analisar brincadeiras cujas temáticas, aos olhos dos adultos, são incompatíveis com visões hegemônicas de criança e infância:

O poder, o desafio ao medo e a sexualidade são alguns dos temas com os quais nos confrontamos ao analisar as brincadeiras das crianças. Temas estes que, aos olhos adultos, aparecem como heréticos porque desafiam concepções e crenças estabelecidas sobre a vida e o mundo infantil, sobretudo aquelas que atestam fragilidade, dependência e imaturidade. *Como espaço*

*dialógico, a brincadeira abre-se para as tensões entre vozes que carregam visões e valores sobre a infância, vindas do mundo adulto, e as respostas das crianças a essas vozes. (SALGADO, 2005, p.143, grifos meus)*

Ao conceber a brincadeira como uma confrontação com a cultura, Brougère (1995, p. 78), afirma que “[...] a brincadeira é também uma confrontação com a violência do mundo, é um encontro com essa violência em nível simbólico. [...] Talvez a brincadeira seja o único meio de suportá-la, assim como as crianças que brincam de guerra entre dois bombardeios [...]”. No entanto, segundo o autor, uma das explicações para as brincadeiras de guerra destacarem-se entre tantas outras está na possibilidade de permitirem às crianças escapar das obrigações do cotidiano, projetando-as num universo excitante e de aventura, onde sua iniciativa é possível.

Um outro elemento explicativo estaria na idéia de que guerra e brincadeira estão fundadas na perspectiva de “[...] oposição de dois campos, na existência de um vencedor no fim do debate. [...] a cultura lúdica está profundamente marcada por essa estrutura, nos jogos sociais, nos jogos físicos e até mesmo nos jogos informais. Não é surpreendente que o tema da guerra apareça muito bem adaptado a essa estrutura”. (BROUGÈRE, 1995, p.79)

Assim, a violência, um dos aspectos da cultura humana, está presente no combate travado por Caio e Gabi a partir de seus bonecos, e é apresentada às crianças na sociedade contemporânea não só por meio da produção midiática, mas de inúmeras outras formas. Salgado (2005) salienta o fato de as crianças relacionarem-se com a violência como um conteúdo cultural dos quais se apropriam e aos quais atribuem significação e sentido:

[...] esses sentidos constituem-se na interface da criança com os textos midiáticos, em que as ações violentas são cruciais no enredo da vida dos heróis. Mas não apenas isto. [...] a violência é, sem dúvida alguma, um tema cada vez mais presente na vida social das crianças no mundo contemporâneo. A convivência das crianças com atos violentos, situações marcadas pela violência, discursos que justificam a violência como forma de se defender contra ela e armas como signos de poder têm fornecido elementos significativos que



incrementam seus imaginários, fazendo-se presentes em suas brincadeiras e jogos. Tais elementos também constituem seus valores e, por que não dizer, suas identidades. (SALGADO, 2005, p.182)

Os estudos e pesquisas realizados por Brougère (1995, 2004) também destacam a contribuição dos *brinquedos*, suportes das brincadeiras nas sociedades ocidentais contemporâneas, na socialização das crianças, em função de permitirem o acesso a certos códigos culturais e sociais relativos à formação de um *indivíduo social*.

Para o autor, os brinquedos podem ser definidos de duas maneiras, seja *em relação à brincadeira*<sup>105</sup>, seja *em relação a uma representação social*. Com vistas à análise do registro apresentado, interessa-nos refletir sobre a segunda acepção, que define o brinquedo como:

[...] objeto industrial ou artesanal, reconhecido como tal pelo consumidor em potencial, em função de traços intrínsecos (aspecto, função) e do lugar que lhe é destinado no sistema social de distribuição dos objetos. Quer seja ou não utilizado numa situação de brincadeira, ele conserva seu caráter de brinquedo, e pela mesma razão é destinado à criança. (BROUGÈRE, 1995, p.63)

Os bonecos utilizados por Caio e Gabi como suportes da brincadeira, enquadram-se na definição acima e distinguem-se pelo fato de ser a materialização de um projeto adulto destinado às crianças, o que coloca esses objetos na posição de vetores culturais e sociais. Ao mesmo tempo, tais brinquedos são reconhecidos como propriedade da criança dando-lhe a possibilidade de usá-los de acordo com sua vontade, o que leva a um controle adulto limitado. (BROUGÈRE, 1995)

Assim, para além da ideia de um mero instrumento de brincadeira, este tipo de brinquedo assume um papel de destaque na constituição das brincadeiras das crianças na sociedade contemporânea:

---

<sup>105</sup>O autor define *brinquedo em relação à brincadeira* como todo objeto “[...] utilizado como suporte numa brincadeira; pode ser um objeto manufaturado, um objeto fabricado por aquele que brinca, uma sucata efêmera, que só tenha valor para o tempo da brincadeira, um objeto adaptado”. (BROUGÈRE, 1995, p.62)

“Ele traz para a criança não só um meio de brincar, mas também imagens, representações, universos imaginários.” (BROUGÈRE, 1995, p.83)

Além disso, o interesse das crianças pelas brincadeiras de guerra pode estar relacionado à expressão da agressividade de um modo legítimo e tolerável pelo seu meio, ou seja, “Nem toda brincadeira de guerra pressupõe uma agressividade: nem toda brincadeira agressiva é uma brincadeira de guerra. A guerra é o tema do jogo. A criança pode manipular imagens de violência sem demonstrar a menor agressividade para com seu meio, para com seus companheiros [...]”.(BROUGÈRE, 1995, p. 78) E isso era perceptível na brincadeira de Caio e Gabi, embora o combate entre os bonecos exigisse movimentos bruscos e força para impactá-los, havia o cuidado de ambos para não machucar um ao outro.

Tais bonecos, entretanto, pareciam não despertar o interesse ou a curiosidade das meninas do grupo, que demonstravam indiferença em relação às brincadeiras com esses objetos. A diferenciação da experiência lúdica entre meninos e meninas, segundo Brougère (2004), estaria muito relacionada ao fato do cenário social atual marcar de modo contundente essa divisão numa grande quantidade de objetos lúdicos<sup>106</sup>. Além disso:

Alguns autores enfatizam o aumento dessa divisão na base das novas formas de marketing ligado à televisão. As histórias e seus heróis e heroínas são direcionadas de modo muito evidente a meninos ou meninas. Não há dúvidas de que o fato dos desenhos animados se terem tornado produtos controlados, direta ou indiretamente, pelos fabricantes de brinquedos para promover os seus produtos os inscreve na lógica deles. Hoje em dia eles são mais sexuais do que eram, já que estão ligados aos brinquedos que o são. Porém estudos históricos mostram a forte polaridade dos

---

<sup>106</sup>“Os brinquedos femininos evocam maciçamente o universo familiar (cuidados com o bebê, trabalhos domésticos e universo de férias.” Os brinquedos masculinos caracterizam-se por tratar de “[...] temáticas que não pertencem ao lar, desde carro [...] até aos universos profissionais e à aventura, da qual a guerra, sem dúvida é o arquétipo, com uma importância concedida ao mundo intergalático e à fantasia.” (BROUGÈRE, 2004, p.294)

brinquedos de acordo com o sexo no século XIX [...]. (BROUGÈRE, 2004, p.293)

Nesse sentido, complementa o autor, devido ao fenômeno da mediatização, a diferenciação entre meninos e meninas não está somente no objeto, mas também no ambiente, à medida que se faz presente na publicidade, no desenho animado, no catálogo, na embalagem, fortalecendo sua visibilidade.

A relação entre brinquedos, séries de desenhos animados e brincadeira, portanto, assume um papel considerável na constituição social das crianças. O acesso a esses repertórios e brinquedos, numa sociedade de consumo globalizada, implica inegavelmente em processos de integração e reprodução social, porém, isto ocorre de modo complexo, à medida que as crianças atuam na construção do seu ser social e cultural. Além do mais, os brinquedos solicitam uma atitude ativa das crianças, que, ao os utilizarem, os interpretam. Assim, o autor alerta para o risco de considerarmos as influências desses brinquedos — e eu acrescentaria, dessas brincadeiras — de modo isolado, desconsiderando outras experiências e universos lúdicos das crianças, nos contextos sociais e culturais em que se inserem:

O brinquedo não é toda a experiência infantil, mas um objeto entre outros, um elemento, e sem dúvida, não o mais importante, da experiência complexa e multiforme que vivem todas as crianças. A influência dele só pode ser relativa a outras influências, através de complexas oposições ou associações de momentos e significados. [...] *A criança fica diante de uma polifonia, de múltiplas vozes, tanto no nível do brinquedo quanto no dos atores que o trazem. Também as diferentes instituições que a criança frequenta apresentam outros universos lúdicos sensivelmente diferentes daquele que ela pode encontrar em casa.* Qualquer que seja a sua importância, o brinquedo está inserido numa experiência complexa nunca isolada, acompanhada de discursos diversos, que desembocam em ações heterogêneas. (BROUGÈRE, 2004, p.250, grifos meus)

Nessa direção, nossas tentativas de aproximação aos significados e à importância atribuída pelas crianças a tais brincadeiras precisam

considerar as condições em que elas estão estabelecendo relações com os repertórios que servem de base a tais rotinas culturais. Assim, ao verificarmos e entendermos que o conhecimento e o domínio de imagens, enredos, personagens, entre outros aspectos de alguns desenhos animados, são a base para a realização dessa(s) brincadeira(s), precisamos ter mais elementos sobre como se dá o acesso das crianças a tais produções e quais são suas preferências em termos de conteúdo.

No caso específico de Gabi e Caio, esse acesso dava-se de várias formas.

Gabi assistia diariamente (no início da manhã, antes de ir para o NEI, e à tarde) desenhos animados em canais de TV por assinatura. *Scooby-Doo*, *Ben 10* e *Pokemon* eram as séries das quais mais gostava, e assistí-los tinha uma importância significativa em sua rotina familiar, constituindo-se numa das razões dos protestos e choros<sup>107</sup> que costumavam ocorrer no início da manhã quando chegava ao NEI. Os brinquedos vinculados a esse universo também eram muito valorizados por Gabi, que possuía grande número de bonecos-personagens de desenhos animados em casa, com os quais costumava brincar sozinho.

Uma situação ocorrida alguns dias antes daquela descrita no registro em análise, amplia a compreensão sobre a importância e o envolvimento de Gabi com tais repertórios e brinquedos vinculados a eles. Vejamos:

*No início da manhã Gabi chega na sala acompanhado de seu pai, e traz consigo alguns bonecos. Chico, Caio e Matheus aproximam-se de Gabi.*

*(...)*

*Chico pega um dos bonecos de Gabi e diz algo (fala inaudível).*

**Gabi** (para Chico): — Não, é Força Animal.

**Chico**: (referindo-se a outro boneco): — É o Fogo Fátuo Supremo.

**Gabi**: — Não, é o Eco Eco Supremo.

**Chico**: — Quando ele pula ... (fala inaudível).

**Gabi**: — Eu tenho uma mochila cheia de Ben 10.

**Pai de Gabi**: — Não precisa dizer isso, Gabi.

---

<sup>107</sup> Ao chegar no NEI, Gabi manifestava o desejo de voltar para casa com o pai, mas aos poucos ele envolvia-se com as outras crianças e professoras, permitindo que o pai fosse embora. Tais situações foram presenciadas durante a pesquisa e mencionadas pelo pai de Gabi durante a realização da visita.

*Matheus está com um dos bonecos de Gabi na mão e conversa com os outros meninos sobre o boneco (falas inaudíveis).*

**Pedro:** — *É um dinossauro.*

*Gabi tira o boneco das mãos de Matheus.*

**Gabi:** — *Não é um dinossauro, quando ele tá Supremo ele é um robô (fala inaudível).*

*Ana Cláudia, que já havia chamado os meninos para a roda, vai em direção ao tapete.*

**Ana Cláudia:** — *Vamos, Gabi, estou te esperando na roda, certo? Vem, Caio.*

*(Episódio registrado em 14/10/2011)<sup>108</sup>*

O acesso regular à programação de desenhos em canais por assinatura e a uma profusão de brinquedos relacionados a essas produções eram condições derivadas da posição social/econômica da família de Gabi, referida anteriormente. Tais condições incidiam sobre o modo como era concebida e organizada sua rotina nesse contexto, contribuindo para que Gabi desenvolvesse um domínio em relação a tais repertórios e brinquedos. No episódio apresentado acima, Gabi mostra necessidade de tornar público o fato de possuir “uma mochila cheia de Ben 10”, assim como os conhecimentos sobre o desenho e seus personagens (que revelam grande complexidade), de levá-los para além da intimidade familiar. Como ressalta Brougère (2004, p. 272), tais brinquedos conduzem à “[...] discussão coletiva; os [...] que às vezes são levados para a escola, são mostrados. O peso midiático deles, a relação que mantém com a cultura infantil leva-os a sair do espaço do quarto familiar, para se mostrar no espaço público onde todos o conhecem.”

Caio frequentava o NEI há dois anos e situava-se entre as crianças do GV/VI que possuíam idades intermediárias. Sua família ocupava, em termos sócios econômicos, uma posição intermediária entre as famílias mais e menos favorecidas do grupo. Em casa, Caio era um telespectador assíduo, embora seu tempo de permanência à frente da televisão, conforme relatou sua mãe, tivesse diminuído. O modo como a rotina de Caio era organizada no contexto doméstico, em função da posição social/econômica de sua família, permitia seu acesso a um determinado repertório de desenhos animados e filmes infantis e a brinquedos desse universo. Caio costumava brincar sozinho com seus brinquedos e ocasionalmente brincava com os filhos das clientes do

---

<sup>108</sup> Notas de Campo e parte de Registro em Vídeo – 43 minutos.

salão de sua mãe. Durante a visita, convidou-me para assistir um episódio do *Transformers*, além de mostrar-me um de seus bonecos-personagens de desenho animado. Embora residisse num espaço amplo, morava no segundo andar, o que não lhe permitia acesso ao espaço externo, a não ser a uma pequena varanda que rodeava a casa.

O acesso regular e por tempos prolongados às diversas produções midiáticas em diferentes meios nos dá uma ideia dos efeitos consideráveis dos mesmos sobre a constituição social das crianças, e as brincadeiras influenciadas por essas produções são reveladoras desse impacto. Sua análise, entretanto, ao invés de ser realizada isoladamente, precisa ocorrer no âmbito das condições complexas, desiguais, multiformes e das ações heterogêneas das crianças.

Nesse sentido, cabe ressaltar o fato de Gabi e Caio (além de outros meninos), que, em casa, brincavam sozinhos com seus bonecos e outros artefatos, desenvolverem brincadeiras coletivas na Z-11. Isto chama a nossa atenção para o papel dos conteúdos midiáticos como um referente partilhado, “[...] que fornece uma cultura em comum reforçando o sentido de comunidade que fundamenta a própria possibilidade de brincadeira.” (BROUGÈRE, 2004, p.285).

Brincar conjuntamente, a partir de imagens, conteúdos e elementos diversos das mídias, provavelmente dava a essa experiência contornos significativos, ao possibilitar a construção de “novos” sentidos e significados sobre referenciais com os quais conviviam cotidianamente, além da experimentação de emoções intensas e contraditórias (como medo, ansiedade, satisfação, entre outras, que talvez não estivessem tão presentes na brincadeira solitária), aproximando-os de modo ativo das ações ficcionais.

Contudo, na Z-11, Caio e Gabi participavam não só de brincadeiras cujo foco principal era a luta ou o combate. Em seus universos lúdicos, havia elementos que extrapolavam e confrontavam vários aspectos presentes nas mesmas, possibilitando assumir papéis e posições diversos. Isto se tornava visível, por exemplo, quando Caio, junto a outros meninos e meninas, brincava de *Tigrinho* e agia no sentido de cuidar e proteger esse personagem, além de manifestar-lhe afeto com tapinhas, afagos e atenções variadas. Vale relembrar também, conforme foi mencionado anteriormente, que Caio inseria-se em várias rotinas de brincadeira, e nelas, com frequência, assumia uma posição de observador, acompanhando as ações dos outros e divertindo-se com o que via. Muitas vezes outras crianças delegavam a ele papéis como o de filho mais novo, por exemplo, cuja margem de expressão e participação eram pequenas. Mas, pelo menos uma vez, observei Caio manifestando

ao grupo sua insatisfação em relação à posição que lhe atribuíam. Brincar com outras crianças, de forma mais ativa, e ter as suas posições consideradas e legitimadas era algo que Caio visivelmente estava exercitando, e esse parecia ser o caso das brincadeiras que envolviam bonecos-personagens de desenhos animados. Em função de conhecer desenhos animados e ter o domínio desse tipo de brincadeira, Caio relacionava-se de modo mais horizontal com meninos, que geralmente procuravam determinar seus papéis e ações em outras brincadeiras.

Gabi também participava de brincadeiras diversificadas, cujas ações confrontavam àquelas inerentes às lutas. Ao assumir o papel de Tigrinho, conforme já ressaltamos, comportava-se como um filhote, demonstrando fragilidade, incapacidade e dependência, e despertava a solidariedade, a compaixão e a atenção dos outros.

De modo geral, a participação de Gabi nas brincadeiras, como fizemos menção anteriormente, costumava ser bastante ativa. Nestas, especificamente, ele comportava-se de modo a evidenciar e difundir seus conhecimentos sobre os desenhos animados, assim como a superioridade de suas habilidades. Entretanto, ao brincar com outros meninos, ele também enfrentava circunstâncias em que ficava vulnerável diante das habilidades e conhecimentos dos outros, conforme veremos no próximo episódio.

Assim, as brincadeiras das quais Caio e Gabi participavam possibilitavam-lhes o exercício de práticas sociais diversas. Além das brincadeiras, as inúmeras interações sociais com as profissionais, assim como as proposições pedagógicas planejadas por elas, envolvendo linguagens diversas, das quais Caio, Gabi e as outras crianças participavam, cumpriam um papel importante no que tange à diversificação de suas relações sociais e à ampliação de repertórios culturais e experiências.

A partir das considerações já esboçadas, apresentaremos o próximo registro, que permite outras reflexões acerca do brincar sob a influência das mídias no grupo pesquisado.

### **5.2.2 Quem quer ser o Kuririn? Ele é bem fortão... ele é bem fortaço!**

Naquela manhã, após o lanche, o grupo reuniu-se em roda e conversou sobre vários assuntos, algum tempo depois Ana Cláudia organizou o espaço da sala e convidou as crianças para pintar as esculturas que haviam produzido nos dias anteriores. Ao fim da

atividade, todo o grupo dirigiu-se ao espaço externo, onde acompanhei a seguinte situação:

*Dudu e Gabi estão junto à janela da sala, Chico aproxima-se deles.*

**Chico:** — Ô, Gabi, tu quer ser o Kuririn do Dragon Ball Z<sup>109</sup>?

*Gabi faz um movimento com a cabeça, indicando que não.*

*Chico aproxima-se de Dudu e Pedro.*

**Chico** (para Dudu e Pedro):— *Quem quer ser o Kuririn<sup>110</sup> do Dragon Ball Z? Pedro, tu quer ser o Kuririn... ele é bem forte!*

*Pedro e Dudu não respondem, parecem interessados em observar algo que está ocorrendo dentro da sala.*

**Gabi** (para Chico): — *Quem é o Kuririn?*

**Chico:** — *É um carinho lá do Dragon Ball Z...ele é bem forte... (trecho inaudível) ele é forte!*

---

<sup>109</sup> A série tem lugar num universo ficcional, e acompanha as aventuras de *Goku* desde sua infância até adulto, enquanto ele treina artes marciais e explora o mundo em busca das sete *Esferas do Dragão* (artefatos usados para invocar um dragão que realiza desejos). Durante o andamento da história, *Goku* encontra aliados e inimigos. O enredo de *Dragon Ball Z* é situado 5 anos após o final da série anterior (*Dragon Ball*), com *Goku* adulto e pai de seu filho *Gohan*. Ele conhece seu irmão mais velho, *Raditz*, que lhe informa que ambos são membros de uma raça extraterrestre, os *Saiyajins*. Tal raça enviou *Goku* ainda criança para a Terra com o objetivo de conquistar o planeta. Mas ele fere sua cabeça logo após a aterrissagem e esquece sua missão inicial. *Goku* se nega a ajudar *Raditz* a continuar a missão e começa a confrontar outros inimigos do espaço, como o príncipe dos *Saiyajins*, *Vegeta*, que se torna seu rival e posteriormente seu aliado. Ele também enfrenta *Freeza*, um tirano galáctico responsável pela destruição da raça *Saiyajin*, cujas ações levam *Goku* a se transformar em Super *Saiyajin*. Após uma dura batalha no planeta *Namekusei*, *Goku* derrota *Freeza* e vinga as mortes de bilhões de seres por todo o universo. Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Dragon\\_Ball](http://pt.wikipedia.org/wiki/Dragon_Ball). Acesso em: 01/10/14.

<sup>110</sup> No universo de *Dragon Ball*, *Kuririn* é um lutador e melhor amigo do protagonista *Goku*. É um humano e por isso sofre com uma enorme desvantagem em suas lutas, já que seus oponentes possuem habilidades especiais que sua raça não possui. Ainda assim ele possui superforça e supervelocidade, além de agilidade e resistência diversas vezes maiores que as de um humano comum. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Kuririn>. Acesso em: 01/10/14.



**Gabi:** — É um carequinha?

**Chico:** — É, um carequinha com um monte de bolinhas na testa.

**Gabi:** — Ah tá, eu conheço ele...

**Chico:** — Então, quer ser?

**Gabi:** — Vou pensar...

*Chico abaixa-se na frente de Gabi e faz uma expressão com o olhar, que parece querer dizer “por favor aceita”.*

*Gabi retira-se dali, acompanhado por Caio.*

*Gabi entrega para Caio um boneco que tem nas mãos.*

*Rafa aproxima-se e sobe no parapeito da janela da sala, onde estão Pedro e Dudu. Lá dentro estão Sílvia e algumas meninas, elas estão de maiô preparando-se para ir ao espaço externo.*

**Chico** (para Pedro):— Quer ser o Kuririn? Ele é bem fortão...ele é bem fortaço, ele é cheio de bolinhas e tem um poder muito grande!

*Dudu pula a janela e vai para dentro da sala.*

**Pedro** (para Chico):— Tá, eu sô, só que eu não tô brincando.

*Chico anda em círculos e começa a cantar.*

**Chico** (cantando): — Nossa hora é agora, agora vem comigo, nossa hora é agoraaaaa!

*Gabi e Caio retornam ao espaço onde Chico está.*

**Gabi**(para Chico):— Tá, já decidi...

*Chico continua a caminhar e cantar.*

*Gabi vai até Chico, sempre acompanhado por Caio.*

**Gabi:**—Já decidi, Chico... já decidi...

*Gabi abaixa-se e cava a areia com uma pá.*

**Chico**(para Gabriel): — Eu sou o Goku<sup>111</sup>, ele pode ser...(trecho inaudível) uma bola cheia de energia.

---

<sup>111</sup> *Goku* é um personagem e o protagonista da franquia *Dragon Ball* criada por Akira Toriyama. Sua primeira aparição ocorreu em 1984, no primeiro capítulo do mangá *Dragon Ball*, publicado na revista *Weekly Shōnen Jump*. Goku é apresentado como um menino estranho com rabo de macaco e força sobre-humana. Conforme a história se desenrola, é revelado que ele descende de uma raça fictícia chamada Saiyajins, os mais fortes guerreiros do universo. Foi criado, quando bebê, por seu avô adotivo, Son Gohan. Goku é uma criança muito forte e destemida. É mostrado em *Dragon Ball* que Goku não tem

*Caio e um menino de outro grupo sentam-se ao lado de Gabi.*

**Gabi**(para Chico): — *Mas tu não quer ser o Dragon Ball Z?*

*Chico senta-se com o grupo.*

Figura 43: Chico e Gabi conversam sobre os personagens



Fonte: Acervo de imagens da autora – 08.11.2011

**Chico:** — *Não é Dragon Ball Z, o nome do filme é Dragon Ball Z, não tem um carinha chamado Dragon Ball Z, o Goku é o carinha mais forte que tem...*

**Gabi:** — *O Goku é aquele que se machuca, o filho dele ajuda ele, né?*

**Chico:** — *É, o Goku é aquele que solta uma bola cheia de energia (Chico levanta-se e abre os braços). Eu sou o preto, sou o preto lá...sou o preto.*

*Rafa aproxima-se e senta-se com os meninos no chão.*

---

maldade no coração, isto é, o que ele tem de força, possui também em inocência. Sua maior paixão, sem dúvida, é lutar. Quando adulto (Dragon Ball z), seu corpo cresce, e Son Goku torna-se ainda muito mais poderoso do que antes (Dragon Ball). Ao longo da série é possível concluir que ele é na maior parte das vezes quem alcança o poder mais elevado da história do Dragon Ball (Z, GT). Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Son\\_Goku](http://pt.wikipedia.org/wiki/Son_Goku) Acesso em: 01/10/14.

*Silvia pergunta algo para Chico, mas ele não responde.*

*Chico faz alguns movimentos e gestos, acompanhados de sons.*

*Caio e o menino de outro grupo continuam sentados ao lado de Gabi e de Chico. Caio movimenta um boneco na areia e o menino ao seu lado cava um buraco na terra.*

**Chico** (para Gabi): — *Qual que tu quer ser, o Kuririn?*

**Gabi**: — *Ele é mais forte?*

**Chico**: — *Ele é bem forte, alcança quase o poder do Goku.*

**Gabi**: — *Eu sou o Kuririn e o filho do Goku, tá bom?*

**Chico**: — *O filho do Goku é o Goham...eu era o Goku preto, um bem fortão...*

**Gabi**: — *Do mal?*

**Chico**: — *Não, era bem forte e bem, e bem...muito grande. E esse Goku aí é a mesma coisa que o pai dele, a mesma coisa, entendeu?*

*Gabi levanta a mão e faz sinal de positivo para Chico.*

**Chico**: — *Yesssssss!!!*

*Gabi sorri.*

**Gabi**: — *Toca aqui.*

*Gabi e Chico fazem sinal de positivo e tocam as mãos de várias formas, sorrindo.*

*Depois ficam em pé e fazem movimentos e sons, dando início à representação dos personagens.*

Figura 44: Gabi e Chico trocam sinais de positivo



Fonte: Acervo de imagens da pesquisadora 08.11.2011

Figura 45: Os meninos tocam as mãos e sorriem



Fonte: Acervo de imagens da pesquisadora.08.11.2011

Figura 46: Os meninos movimentam-se representando os personagens



Fonte: Acervo de imagens da pesquisadora. 08.11.2011

*Gabi e Chico caminham para os fundos do NEI, Caio e o outro menino vão junto.*

**Chico:** — *Eu tinha um cabelo todo canhoto(?) assim ó...*

*Gabi pega uma pá e senta-se no chão, ele escava em torno de uma pedra que está no buraco<sup>112</sup>. Chico abaixa-se, passa a mão na cabeça de Gabi e acompanha sua ação.*

**Chico(para Gabi):** —*Filho...*

*Chico começa a escavar também.*

<sup>112</sup> O buraco ficava na parte dos fundos da Z-11, bem próximo à sala do G V/ VI. Desde o primeiro dia da pesquisa, presenciei Gabi, Rafa, Pedro, Caio, Dudu (e, ocasionalmente, Duda, outros meninos do grupo e crianças de outros grupos), realizando experiências diversas em torno daquele buraco que era fruto de suas escavações. O buraco ora virava cachoeira (com as crianças transportando água para lá), ora uma escavação ao centro da terra onde eram encontrados ossos de dinossauros.

Figura 47: Chico passa a mão sobre a cabeça de Gabi



Fonte: Acervo de imagens da pesquisadora. 08.11.2011

Figura 48: Chico escava a terra



Fonte: Acervo de imagens da pesquisadora. 08.11.2011

*Gabi emite alguns sons e continua a escavar em torno da pedra.*

*Chico indica que vai retirar a pedra.*

**Gabi**(para Chico): — Não abre!!

**Chico:** — Tem que abrir, a gente tem que achar uma... olha... “endita”(obs. não é possível ouvir, com exatidão, a palavra em destaque)!!.

**Gabi:** — Então, é aquela bola de poder<sup>113</sup>!

**Chico:** — Vai derretendo “endita” que eu vou ... (fala inaudível).

*Chico levanta-se e sai do espaço.*

*Gabi desenterra a pedra, simulando sons que evidenciam seu grande peso.*

---

<sup>113</sup>As *Esferas do Dragão* ou *Bolas de Cristal* são os artefatos mais importantes do Universo de *Dragon Ball* e é em torno delas que a trama gira durante quase todo o tempo, por isso o nome da série é "*Dragon Ball*" (que significa "Esfera do Dragão" em inglês). Quando as Esferas do Dragão são reunidas, um dragão pode ser invocado para realizar um desejo. Os dragões que saem das esferas chamam-se Shenlong, Porunga e RedShenlong que realizam desejos. Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Dragon\\_Ball\\_%28s%C3%A9rie%29](http://pt.wikipedia.org/wiki/Dragon_Ball_%28s%C3%A9rie%29) Acesso: 10/09/11.

Figura 49: Gabi desenterra a pedra e é observado pelos meninos



Fonte: Acervo de imagens da pesquisadora. 08.11.2011

**Gabi:** —*Eu vou fugir com ela.*  
*Gabi sai correndo com a pedra nas mãos. Caio, Pedro e o menino do outro grupo, saem atrás dele.*

Figura 50: Gabi sai correndo com a pedra e é seguido pelos meninos



Fonte: Acervo de imagens da pesquisadora. 08.11.2011

*(Episódio registrado em 08/11/2011)<sup>114</sup>*

---

<sup>114</sup> Registro em Vídeo - 06 minutos e 37 segundos.

Após correrem em torno do prédio da Z-11, Pedro, Caio, Chico e Gabi sentam-se ao redor do buraco novamente.

Chico joga a pedra para cima e simula o som de uma explosão.

Gabi puxa a pedra do buraco com uma pá, pegando-a nas mãos.

**Gabi:** — Achei! “Mirra! A gente tem que fugir rápido!

Figura 51: Gabi encontra outra pedra e a retira do buraco



Fonte: Acervo de imagens da pesquisadora 08.11.2011

*Os quatro meninos correm e entram na casinha.*

*Chico sai correndo da casinha.*

**Chico:** — *Vamos para esfera 4!*

*Pedro também sai da casinha correndo.*

*Gabi permanece na casinha, deitado em um banco.*

*Chico, Pedro e Caio retornam à casinha.*

**Chico:** — *Eu achei ... (fala inaudível).*

*Chico encosta um objeto na barriga de Gabi.*

*Gabi faz alguns sons.*

Figura 52: Gabi permanece deitado na casinha



Fonte: Acervo de imagens da pesquisadora. 08.11.2011

Figura 53: Chico encosta um objeto na barriga de Gabi



Fonte: Acervo de imagens da pesquisadora. 08.11.2011

**Pedro:** — *Eu sou quem, Chico?*

**Chico:** — *Tu quer ser o Goku amarelo?*

**Pedro:** — *Não, quero ser o laranjinha.*

**Gabi:** — *Tu quer ser o carequinha? Ele é bem forte.*

*Provavelmente Pedro indica que não quer (ele está de costas para a câmera e não consigo ver sua expressão).*

**Chico (para Pedro):** — *Ele é bem forte cara!*

**Gabi:** — *Tá, deixa, eu já sou ele (referindo-se ao fato de ter assumido no início o papel do carequinha, além de filho do Goku).*

**Chico (para Pedro):** — *Tu é o Goku...*

**Gabi:** — *Ahhhh, só tem um Goku no filme.*

**Chico (para Pedro):** — *Tu pode ser o Gohan 2, eu sou o Gohan primeiro... eu sou o Gohan terceiro.*

*Gabi e Caio saem correndo da casinha, fazendo movimentos diferenciados.*

*Chico sai atrás deles e diz para Pedro ficar ali.*

*Chico pára no buraco, senta-se ali com Dudu e começa a cavar.*

*Gabi corre em direção a Francisco, e Caio vem logo atrás, movimentando-se do mesmo modo que Gabriel.*

**Gabi:** — *Socooooo!!*

*Gabi aproxima-se de Chico.*

**Gabi (para Chico):** — *Procurando isso (ele mostra a pedra que tinha consigo)?*



*Gabi entrega a pedra para Chico e diz que vai voltar para a casa.*

*Caio pega uma pedra no chão e a entrega a Chico também.*

**Caio:** — ... (fala inaudível) Outra pedraaa!

*Chico e Caio saem atrás de Gabriel.*

*Antes de chegar na casa, Gabi cai no chão e Chico vai até ele, colocando a mão em sua barriga.*

(Episódio registrado em 08/11/2011)<sup>115</sup>

*Rafa, Pedro e Chico estão juntos, num espaço com areia que fica na lateral direita do prédio da Z-11.*

*Chico está juntando areia com uma xícara e transferindo-a para uma garrafinha.*

Figura 54: Chico enche a garrafinha de areia



Fonte: Acervo de imagens da pesquisadora 08.11.2011

**Chico:** — Tu é o Goku...

<sup>115</sup> Notas de Campo e Registro em Vídeo - 04 minutos e 08 segundos.

**Pedro:** — Amarelo?

**Chico:** — Tu é o Goku segundo, o segundo Goku...

**Pedro:** — Ele é muito forte?

**Chico:** — Quase o poder do Goku terceiro. Tu quer ser o Goku terceiro comigo?

**Pedro:** — Quero.

**Chico:** — Tá bom, pega uma esfera ...(fala inaudível), espera eu fazer primeiro...pra gente tomar e daí a gente “sequestra” e a gente, eu e tu, vamos virar um garotinho pequeno bem fortão!

**Gabi:** — Pai, pai!

Gabi chega com muitos objetos (várias bolas de plástico pequenas e rodas de um carrinho).

Chico encaixa em uma xícara uma das bolas trazidas por Gabi.

**Chico:** — Olha quatro... essas esferas (referindo-se às bolas de plástico).

**Gabi:** — ... (fala inaudível) muitas coisas, papai!!

**Chico:** — Agora vamos ter que encher essa daqui (referindo-se a uma outra garrafinha). Uau! valeu!

Figura 55: Chico enche a garrafinha de areia



Fonte: Acervo de imagens da pesquisadora. 08.11.2011

**Gabi:** — Trouxe isso daqui também (ele mostra outras rodas de plástico de um carrinho).

**Chico:** — É, isso daqui também é bom!

**Pedro:** — *Que esfera!!*

**Chico:** — *É a esfera ... (fala inaudível).*

*Caio está próximo, junto com Gabi. Eles procuram mais objetos.*

*Caio vem correndo e entrega uma tampinha de refrigerante para Chico.*

*(Episódio registrado em 08/11/2011)<sup>116</sup>*

O fascínio de Chico por alguns desenhos animados evidenciava-se principalmente quando ele os narrava efusivamente para crianças com quem desejava brincar. Contudo, com certa frequência, as crianças recusavam-se a aceitar seus convites para brincar com determinados personagens e enredos provenientes dos desenhos animados de sua preferência. Nesse dia, porém, Gabi manifestou curiosidade sobre um personagem citado por Chico, possibilitando o início de um diálogo entre eles, como evidencia o trecho em destaque:

**Gabi (para Chico):** — *Quem é o Kuririn?*

**Chico:** — *É um carinha lá do Dragon Ball Z... ele é bem forte... (trecho inaudível) ele é forteço!*

**Gabi:** — *É um carequinha?*

**Chico:** — *É, um carequinha com um monte de bolinhas na testa.*

**Gabi:** — *Ah tá, eu conheço ele...*

**Chico:** — *Então, quer ser?*

**Gabi:** — *Vou pensar...*

*(Episódio registrado em 08/11/2011)*

O desenho do Dragon Ball Z não parecia uma referência significativa para as crianças do grupo, assim a relutância de outras crianças às propostas de Chico talvez estivesse relacionada ao fato dos conhecimentos relativos à série não serem de domínio coletivo, como se pode perceber no registro.

A concordância de Gabi em participar do que parecia ser uma “nova” brincadeira deflagrou uma negociação relativa a papéis ficcionais a serem representados e também um diálogo no qual Chico forneceu explicações sobre os personagens e o enredo do desenho

---

<sup>116</sup> Registro em Vídeo - 02 minutos e 12 segundos.

animado. A conversa entre eles (acompanhada atentamente por Caio e outro menino) dá visibilidade às trocas e às ampliações de saberes ocorridas nessa situação, as quais possibilitaram o compartilhamento de informações fundamentais à concretização da brincadeira.

**Chico** (para Gabi): — *Eu sou o Goku, ele pode ser... (trecho inaudível) uma bola cheia de energia.*

*Caio e um menino de outro grupo sentam-se ao lado de Gabi.*

**Gabi** (para Chico): — *Mas tu não quer ser o Dragon Ball Z?*

*Chico senta-se com o grupo.*

**Chico**: — *Não é Dragon Ball Z, o nome do filme é Dragon Ball Z, não tem um carinha chamado Dragon Ball Z, o Goku é o carinha mais forte que tem...*

**Gabi**: — *O Goku é aquele que se machuca, o filho dele ajuda ele, né?*

**Chico**: — *É, o Goku é aquele que solta uma bola cheia de energia (Chico levanta-se e abre os braços). Eu sou o preto, sou o preto lá... sou o preto.*

*Rafa aproxima-se e senta-se com os meninos no chão.*

*Sílvia pergunta algo para Chico, mas ele não responde.*

*Chico faz alguns movimentos e gestos, acompanhados de sons.*

*Caio e o menino de outro grupo continuam sentados ao lado de Gabi e de Chico. Caio movimenta um boneco na areia e o menino ao seu lado cava um buraco na terra.*

**Chico** (para Gabi): — *Qual que tu quer ser, o Kuririn?*

**Gabi**: — *Ele é mais forte?*

**Chico**: — *Ele é bem forte, alcança quase o poder do Goku.*

**Gabi**: — *Eu sou o Kuririn e o filho do Goku, tá bom?*

**Chico**: — *O filho do Goku é o Goham... eu era o Goku preto, um bem fortão...*

**Gabi**: — *Do mal?*

**Chico:** — Não, era bem forte e bem, e bem...muito grande. E esse Goku aí é a mesma coisa que o pai dele, a mesma coisa, entendeu?

Gabi levanta a mão e faz sinal de positivo para Chico.

**Chico:** \_ Yesssssss!!!

Gabi sorri.

**Gabi:** — Toca aqui.

Gabi e Chico tocam as mãos de várias formas, depois ficam em pé e fazem movimentos e sons, dando início à representação dos personagens.

(Episódio registrado em 08/11/2011)

Vemos, nesse momento, Gabi e Chico em pleno processo de construção de uma base comum necessária à brincadeira e de definição dos papéis que assumirão. Gabi decide representar dois personagens — o Kuririn, melhor amigo do Goku, e também o de Goham, o filho de Goku —, e Chico decide ser Goku, pai de Goham, mas esclarece que será uma de suas transformações, o Goku preto. Tal situação mostra que:

Brincar com outra criança não é uma atividade simples, que ocorre naturalmente bastando duas ou mais crianças se juntarem, por mais que assim o pareça aos nossos olhos de adultos. Ao contrário, envolve um complexo processo de construção e de negociação de significados, que só é possível quando existe uma base comum de conhecimento sobre a qual as crianças possam agir de forma colaborativa. (BORBA, 2005, p. 129)

No decorrer das interações, Chico evidencia conhecimento e domínio sobre o desenho animado ao realizar determinados movimentos, golpes, sons, expressões faciais, além das variadas explicações que dá, o que lhe assegura uma posição diferenciada na hierarquia da brincadeira, legitimada e aceita por Gabi (que costumava assumir tal posição em outras brincadeiras). Essa situação chama a atenção para a alternância no exercício do poder no brincar, possibilitada pela diversificação dos repertórios e a consequente ruptura com as experiências consolidadas no grupo. Além disso, o episódio em

destaque proporciona uma maior compreensão sobre as razões do surgimento de fenômenos de liderança:

Encontramos fenômenos de liderança. Algumas crianças se impõem, propõe os elementos e solicitam a anuência das outras crianças. É verdade que existe uma dificuldade em repartir os papéis e os objetos que não são tão desejáveis. Mas o desejo de brincarem juntos é suficientemente grande para levar aos compromissos e aceitar o domínio de uma criança. (BROUGÈRE, 2004, p.285)

Ao mesmo tempo, tal situação permite um diálogo com a visão de Delalande (2001) no que concerne à cumplicidade advinda do principal objetivo da criança — brincar junto, brincar com o outro —, que, ao ser concretizado, provoca o compartilhamento de significações, gestos, formas de falar, regras e valores, e a construção de uma *comunhão cultural* e uma *solidariedade*.

Essa solidariedade também pode ser identificada no processo de negociação de papéis que ocorreu no início, viabilizando a brincadeira entre Chico e Gabi, e em seu desenrolar, possibilitando a inserção de Pedro, conforme mostra o destaque abaixo:

**Pedro:** — *Eu sou quem, Chico?*

**Chico:** — *Tu quer ser o Goku amarelo?*

**Pedro:** — *Não, quero ser o laranjinha.*

**Gabi:** — *Tu quer ser o carequinha? Ele é bem forte.*

*Provavelmente Pedro indica que não quer (ele está de costas para a câmera e não consigo ver sua expressão).*

**Chico (para Pedro):** — *Ele é bem forte cara!*

**Gabi:** — *Tá, deixa, eu já sou ele (referindo-se ao fato de ter assumido no início o papel do carequinha, além de filho do Goku).*

**Chico (para Pedro):** — *Tu é o Goku...*

**Gabi:** — *Ahhhh, só tem um Goku no filme.*

**Chico (para Pedro):** — *Tu pode ser o Gohan 2, eu sou o Gohan primeiro... eu sou o Gohan terceiro.*

[...]

**Chico:** — *Tu é o Goku...*

**Pedro:** — *Amarelo?*

**Chico:** — *Tu é o Goku segundo, o segundo Goku...*

**Pedro:** — *Ele é muito forte?*

**Chico:** — *Quase o poder do Goku terceiro. Tu quer ser o Goku terceiro comigo?*

**Pedro:** — *Quero.*

**Chico:** — *Tá bom, pega uma esfera ... (fala inaudível), espera eu fazer primeiro... pra gente tomar e daí a gente “sequestra” e a gente, eu e tu, vamos virar um garotinho pequeno bem fortão!*

(Episódio registrado em 08/11/2011)

Desse modo, Chico e Gabi demonstram muita receptividade à entrada de Pedro na brincadeira. Gabi, que dissera no início estar representando dois papéis — o de Goham e Kuririm —, abre mão do papel de Kuririn e oferece-o a Pedro. E Chico chega a dispor-se a abrir mão do papel do protagonista — o Goku — para assumir o de Goham, juntamente com Pedro, propondo logo depois que ele seja uma das transformações do próprio Goku.

A complexidade das negociações em torno das definições de papéis é discutida por Borba (2005, p. 151) em sua pesquisa:

Essas definições, entretanto, são sempre passíveis de negociação e de transformações, e as possibilidades de sucesso nesse processo dependem tanto das estratégias de convencimento como também das posições das crianças no grupo e no episódio em questão (grau de conhecimento e de afinidade, relações de amizade, hierarquias estabelecidas...). Algumas vezes, por exemplo, quando mais de uma criança quer desempenhar o mesmo papel, pode-se resolver a situação duplicando o personagem (duas mães, duas noivas...), ou introduzindo outro personagem; tudo dependerá das alianças existentes entre as crianças envolvidas.

Salgado (2005) evidencia que a representação dos personagens não envolve somente imitá-los, mas convocá-los “[...] à cena do jogo

como estratégia que expressa tanto conhecimento, construído na relação com o desenho animado, sobre a história que o sustenta, quanto poder.” Nesse sentido, essa representação “[...] baseia-se em critérios definidos pelas crianças que as orientam a eleger os personagens que, na trama da história e no contexto do jogo, aparecem como signos de sucesso, vitória e competência”. É na fronteira entre personagem e jogo que a criança age, utilizando-se da identidade do personagem para poder jogar, assim “A criança relaciona-se com o personagem do desenho animado como jogadora e, nessa relação, coloca-se como autora de regras de comportamento que passam a fazer parte do jogo. (...) Apropriar-se dessa regra de comportamento significa, pois, compor a identidade do jogador.” (SALGADO, 2005, p.193)

Além disso, no decorrer da brincadeira, as crianças lançam mão de algumas rotinas preexistentes, entre elas a de *fuga*, identificada nas pesquisas de Corsaro (2011), Garvey (1979 [1977]), Borba (2005).

Entre as significações partilhadas nessa e noutras brincadeiras influenciadas por desenhos animados, entre alguns meninos do grupo, estava *a de ser forte, ser grande e ter poder sobre os demais*, mencionada várias vezes no diálogo entre Chico e os outros meninos, como é ressaltado abaixo:

**Chico:** — *Quem quer ser o Kuririn do Dragon Ball Z? Pedro tu quer ser o Kuririn... ele é bem fortão!*

**Chico:** — *É um carinha lá do Dragon Ball Z...ele é bem forte.. (trecho inaudível) ele é fortaço!*

[...]

**Chico (para Pedro):** — *Quer ser o Kuririn? Ele é bem fortão...ele é bem fortaço, ele é cheio de bolinhas e tem um poder muito grande!*

[...]

**Chico(para Gabriel):** — *Eu sou o Goku, ele pode ser (trecho inaudível) uma bola cheia de energia.*

[...]

**Chico:** — *Não é Dragon Ball Z, o nome do filme é Dragon Ball Z, não tem um carinha chamado Dragon Ball Z, o Goku é o carinha mais forte que tem...*

**Gabi:** — *O Goku é aquele que se machuca, o filho dele ajuda ele né?*

**Chico:** — *É o Goku é aquele que solta uma bola cheia de energia (Francisco levanta-se e abre os*



braços). *Eu sou o preto, sou o preto lá...sou o preto.*

[...]

**Chico** (para Gabriel): — *Qual que tu quer ser, o Kuririn?*

**Gabi**: — *Ele é mais forte?*

**Francisco**: — *Ele é bem forte, alcança quase o poder do Goku.*

**Gabi**: — *Eu sou o Kuririn e o filho do Goku, tá bom?*

**Chico**: — *O filho do Goku é o Goham...eu era o Goku preto, um bem fortão...*

**Gabriel**: — *Do mal?*

**Chico**: — *Não, era bem forte e bem, e bem...muito grande. E esse Goku aí é a mesma coisa que o pai dele, a mesma coisa, entendeu?*

[...]

**Chico**: — *Tu é o Goku segundo, o segundo Goku...*

**Pedro**: — *Ele é muito forte?*

**Chico**: — *Quase o poder do Goku terceiro. Tu quer ser o Goku terceiro comigo?*

**Pedro**: — *Quero.*

**Chico**: — *Tá bom, pega uma esfera ... (fala inaudível), espera eu fazer primeiro...pra gente tomar e daí a gente sequestra e a gente, eu e tu, vamos virar um garotinho pequeno bem fortão!*

(Episódio registrado em 08/11/2011)

As contribuições teóricas de Jordan (1995) sobre a construção das masculinidades, apresentadas por Buss-Simão (2013a, p. 183), oferecem elementos para uma reflexão sobre a situação apresentada. Segundo Jordan, para um grande número de pesquisadores, “[...] as pressões para a conformidade de gênero são muito mais fortes em meninos do que em meninas. (O que significa dizer que) Para os meninos, é mais imperativa a necessidade de serem “não femininos” do que para as meninas serem “não masculinas”.

Uma concepção de masculinidade na qual pode ser identificado o *discurso do guerreiro ou herói* permeava os desenhos animados preferidos pelos meninos, assim como as brincadeiras produzidas a partir deles.

Nessa concepção da masculinidade, segundo Jordan (1995), o discurso do guerreiro ou herói exige um comportamento que se contrapõe ao dos covardes e dos fracos. Quase todos os meninos e homens querem se ver como guerreiros e heróis em narrativas épicas, em uma tradição que se estende de Hércules ao Super-Homem, havendo sempre o perigo de se identificarem com os fracos e covardes e não com os heróis. (BUSS-SIMÃO, 2013a, p.186)

No desenho animado em questão, a força, o poder, o tamanho que Goku atinge ao transformar-se são as características centrais do protagonista e de vários outros personagens da trama, na qual ocorrem inúmeros combates que testam suas capacidades.

No decorrer da pesquisa, especialmente os meninos evidenciavam uma vontade de aproximação a heróis do mundo midiático, assim como a apropriação dos modos de agir e expressar-se destes personagens. Salgado (2005) localizou movimento semelhante em sua pesquisa e afirma o seguinte:

[...] a busca das crianças por traços, atitudes, objetos que as aproximam de heróis do mundo midiático é uma constante. Retirando desse mundo ficcional personagens, narrativas e enredos, elas vão compondo os modos em que se apresentam e se posicionam na vida social. A partir de uma bricolagem dos fragmentos e recortes de textos com os quais se deparam, em suas interfaces com a mídia, as crianças compõem suas identidades nas brincadeiras, nos jogos ou na própria vida. Em muitos momentos, esse jogo de identidades aparece como uma alternância dos papéis de autor e herói nas brincadeiras, no jogo e nas histórias criadas pelas crianças, cujos conteúdos compõem-se a partir de textos midiáticos. (SALGADO, 2005, p.175)

Em relação às meninas, como já referimos neste texto, não observamos propostas ou tentativas de participação por parte delas nessas brincadeiras. Além do mais, as formas como atuavam não costumavam envolver práticas relacionadas à força física e ao combate

com intuito de obter vitória e poder sobre o(s) outro(s), indicando que, ao menos desse modo, tais aspectos não eram explorados por elas no brincar.

Durante o convívio na Z-11 e nas visitas realizadas aos contextos familiares, ficou evidente que as meninas e meninos do grupo possuíam referências televisivas distintas, assim como seus brinquedos e brincadeiras eram diferenciados, todavia, como vimos, brincavam juntos na instituição, assiduamente e de várias formas. Nessa direção, Brougère (2004) destaca a fraca presença de personagens femininos nas séries de desenhos animados, além do reforço de papéis sexuais estereotipados.

No registro em análise, portanto, é visível o processo de apropriação ativa do desenho animado, por parte dos meninos. Nessa direção, Munarim (2007) demarca a mudança de foco nas pesquisas, provocada por estudos referendados na teoria das mediações<sup>117</sup>, que alertam para a necessidade de investigar o contexto em que o(s) meio(s) “[...] e os sujeitos espectadores estão inseridos, as relações criadas entre os sujeitos e os programas de TV, as mediações que ocorrem antes e depois de se ter acesso à programação televisiva.” E a autora complementa:

Nesta mudança de foco nas pesquisas, partindo dos meios ao lugar em que se produz sentido, o receptor é considerado também produtor de sentidos e, o cotidiano, espaço primordial da pesquisa, o que vai justamente ao encontro do caminho que estamos tentando trilhar, o de entender a criança não como receptora passiva, mas como sujeito de autoria, que cria e produz significados a partir dos conteúdos a que tem acesso não somente na televisão, como também no computador e outros tipos de mídias. (MUNARIM, 2007, p.33)

Em relação ao Gabi e Chico, que partilharam e construíram de modo mais central a brincadeira em análise, pode-se dizer que ambos participavam na Z-11 de várias situações de brincadeira, além daquelas que enfocavam lutas ou combates. Gabi, conforme relato anterior, participava de brincadeiras bastante diversas nesse contexto. Chico também participava de muitas brincadeiras produzidas pelo grupo, entretanto, seu interesse por narrativas, enredos e personagens ficcionais

---

<sup>117</sup>Ver Martím-Barbero (1997).

do universo midiático era tão expressivo que ele procurava inserir elementos desse universo nas várias brincadeiras das quais participava, entre elas aquelas cujo tema central era o universo familiar/doméstico. Suas tentativas nessa direção eram muitas vezes motivo de conflito com o grupo, que parecia não ver sentido e/ou coerência em suas propostas. Para além do brincar, Gabi e Chico mostravam curiosidade e interesse em muitas das proposições pedagógicas apresentadas por Ana Cláudia, das quais participavam ativamente.

Embora não tenha sido possível conhecer o contexto familiar de Chico é possível presumir que seu acesso à(s) série(s) de desenho(s) animado(s) ocorresse nesse âmbito, fornecendo-lhe a base de conhecimentos que demonstrava possuir. Já Gabi, como vimos, era um telespectador assíduo dessa programação.

Voltando à análise do registro, também merece ser ressaltado o fato de os meninos explorarem outras dimensões da narrativa do Dragon Ball Z que, supostamente, contribuiria apenas para suscitar práticas voltadas ao combate e às lutas no brincar. Ao invés de uma simples transposição, contudo, Gabi e Chico produzem “[...] um espaço de brincadeira personalizado, pela construção de um universo singular emprestado de diversas fontes [...]” (BROUGÈRE, 2004, p. 275).

A partir de pesquisas sobre brincadeiras derivadas de referências televisivas, Brougère (2004) afirma que as crianças selecionam aspectos das mesmas em função do que é necessário à brincadeira, o que faz com que elementos que lhes interessam no seriado deixem de incidir sobre a sua organização. Isto significa que as crianças não deixam de alterar aspectos importantes da história para organizar a brincadeira a seu modo, e, se esta for coletiva, um acordo é suficiente entre os parceiros, avalizando um afastamento da televisão e a criação de novas convenções. Assim, reflete o autor:

Nessa dinâmica entre lógica da série televisiva e lógica lúdica, a brincadeira aparece como adaptação de um material, como um ato de dar um sentido originado em diversas fontes, sendo que a televisão só constitui uma delas. O que poderia parecer unívoco assume diferentes sentidos de acordo com a criança. Reproduzir episódios da série televisiva, além da dificuldade técnica, não é adequado ao ato de brincar que confere a um objeto um sentido próprio e pessoal, às vezes aquém da linguagem. A presença de um sentido prévio orienta esse significado, mas não o

determina completamente. Por isso, a relação com a série televisiva parece ser mais um estimulante para a brincadeira do que um limite. (BROUGÉRE, 2004, p. 276)

Assim, após definirem os papéis que assumiriam — de pai (Goku) e filho (Goham) —, os meninos foram elaborando um enredo que os levou a viver uma aventura na qual podem ser localizados elementos de procedências variadas, que possivelmente não se restringem ao desenho animado em questão. Pai e filho (acompanhados de outros que os acompanham sem receber uma “identidade” explícita) fazem escavações, encontram objetos/substâncias de valor e envolvem-se numa fuga. Ao retornar, fazem novas escavações e, após uma explosão, encontram outro objeto/substância, fogem novamente e vão para “esfera 4”. No decorrer da brincadeira o pai cuida do filho, colocando a mão sobre sua barriga mais de uma vez. Algum tempo depois, o pai, acompanhado de outro Goku (Pedro), prepara uma espécie de “poção” que possibilitará uma transformação. Enquanto isso, o filho Goham traz vários objetos, todos em formato circular, que o pai valoriza ao reconhecê-los como esferas.

Situações como essa chamam a nossa atenção para os processos de interpretação e apropriação dos significados das mensagens televisivas, que não se restringem às relações com os adultos e ocorrem principalmente entre companheiros, como bem explica Gomes (s/d):

As mensagens recebidas são como que submetidas às diversas "comunidades de apropriação" às quais pertence o receptor e é a partir delas que ganham sentido, gerando a produção de significados. A questão é que essas comunidades de interpretação têm sua influência no processo receptivo antes, durante e depois do momento em que a emissão ocorre, [...]. Já se admite, nas correntes mais recentes dos estudos críticos da recepção, que ela começa bem antes e acaba bem depois do momento mesmo em que se dá o contato direto com os meios, ela o transcende e funde-se com as práticas cotidianas dos receptores, lugar onde os significados e sentidos são negociados e se realiza sua apropriação ou resistência. (cf. OROZCO. 1991b, p. 10). Pertencer a uma comunidade de apropriação é compartilhar de uma mesma maneira de produzir

sentido, e o fato de *o processo de recepção não se restringir ao ato de ver TV* faz com que o resultado final derive de *apropriações subsequentes*. (GOMES, s/d, p.3)

Portanto, uma análise atenta dessas brincadeiras permite localizar o papel ativo das crianças na recepção das mensagens televisivas, conforme ressalta Pereira no trecho a seguir:

A imagem da criança passiva e inactiva em frente ao ecrã, partilhada frequentemente pelo senso comum, tem vindo progressivamente a ser abandonada por diversos estudiosos a favor de uma imagem de criança activa e *actora*, a exercer influência na forma como experiencia a TV e a desempenhar o papel mais activo dessa relação. Partilhamos da opinião dos autores que defendem que as crianças, ao ver televisão, realizam um trabalho activo de descodificação, pois só assim se justifica que consigam dar sentido ao que vêem e consigam utilizar as suas mensagens, mesmo noutros contextos. Contudo, não nos parecem satisfatórias nem as propostas que enfatizam o poder dos media, colocando as crianças numa posição de inerente e inevitável passividade, nem as propostas que, salientando os usos e as funções, atribuem aos receptores uma margem de acção e de iniciativa ilimitadas. É importante não correr o risco de, ao rejeitar a perspectiva das crianças como vítimas passivas da televisão, adoptar simplesmente a perspectiva oposta. *Ambas apresentam uma 'ideia' homogénea e indiferenciada de criança, sendo necessário, em qualquer dos casos, considerar que são sempre crianças específicas, vivendo em circunstâncias sociais, culturais e históricas também específicas.* Neste sentido, torna-se importante recordar a célebre afirmação de Wilbur Shcramm (1965), segundo a qual, mais importante do que saber o que a televisão faz às crianças é saber o que as crianças fazem com a televisão. (PEREIRA, 2003, p. 93. Grifos nossos)

O discurso sobre os efeitos negativos da televisão sobre as crianças não é novo<sup>118</sup> e contribuiu para se atribuir às crianças uma condição de total passividade e vulnerabilidade frente aos conteúdos veiculados pelas mídias. No entanto, trabalhos como os Girardello (1998), Pinto e Pereira (1999), Pereira (1997, 1999, 2003), , Salgado (2005), Buckingham (2007), Munarim (2007), entre outros, demarcam a necessidade de considerarmos a complexidade do papel da televisão e de outras mídias nas vidas das crianças.

Isto requer entender que “Ver televisão envolve uma multiplicidade de práticas sociais e de experiências que antecedem, sucedem e precedem os tempos dessa actividade”. (PEREIRA, 2003, p.93) O pressuposto, então, é o de que as produções midiáticas integram o cotidiano das crianças participando no seu processo de constituição social, o que exige procurar compreender as experiências e as práticas televisivas das crianças no contexto mais alargado de suas práticas sociais cotidianas. Contudo, aponta a autora, são frequentes nas pesquisas as descontextualizações das crianças e da televisão.

É necessário, portanto, ter sempre em mente que as crianças transitam em um espaço intersticial entre o que é concedido pelos adultos e o que é reinventado no seu mundo de vida através do imaginário e da cultura lúdica (SARMENTO, 2004). Ou seja, se por um lado, em suas diversas brincadeiras, as crianças estão consumindo brinquedos, artefatos, e elementos variados provenientes das mídias, estão simultaneamente “[...] combinando esses elementos e compondo entre eles novas conexões, através das quais outros sentidos e conhecimentos são construídos e compartilhados.” (SALGADO, 2005, p.166). Tal condição, no entanto, faz com que as crianças vivam uma condição paradoxal, como explicita Salgado:

Se, de um lado, é certo que a criança, ao invés de absorver ou consumir passivamente os objetos e as informações disponíveis nessa rede, atua como leitora e construtora de significados e conexões entre as narrativas que nela circulam, como se ordenasse e reordenasse as peças de um quebra-cabeças polimorfo, de outro, é importante considerar que essa mesma criança, para ser bem-

---

<sup>118</sup> De acordo com Pereira (1997, p.1) “O discurso acerca dos efeitos [negativos] da televisão sobre a audiência em geral, e sobre as crianças em particular, marca o fim da década dos anos 50, incorporando-se na vasta literatura já existente sobre os efeitos do cinema na geração mais nova.”

sucedida nessa tarefa, deve estar atenta e a par de cada nova informação e produto lançado na rede, exigindo de si própria e dos outros com quem compartilha atitude empreendedora, atualização e expertise. Livre, porém, presa aos cabos de conexão da rede transmídia – este é o paradoxo vivido pela criança que se insere nesse universo lúdico de parafernália tecnológica, esforçando-se ao máximo para participar de todas as ramificações dessa rede e alcançar seus pontos mais extremos e complexos. (SALGADO, 2005, p.168)

Por outro lado, embora a maioria dos meninos do grupo demonstrasse interesse em brincadeiras relacionadas a desenhos animados, nem todos participavam delas. Entre eles estavam Salvador e Rafa, que haviam ingressado no grupo naquele ano e enfrentavam dificuldades<sup>119</sup> consideráveis de participar não só destas, mas de diversas outras brincadeiras e situações. Isto ocorria em função de ignorarem ou não conseguirem expressar seus saberes acerca de toda uma gama de repertórios, cujo domínio poderia significar o pertencimento ao grupo.

Aqueles que não compartilham dessas regras estão fora das mais complexas ramificações da rede que faz a conexão entre a criança, o mundo dos

---

<sup>119</sup> A situação dos dois meninos era motivo de preocupação das profissionais, que procuravam incluí-los no grupo de diversas formas. No entanto, em relação à brincadeira, Rafa e Salvador (de modos diferenciados) continuaram a ter dificuldades, e esse quadro persistiu até o final do ano. Rafa havia sido transferido para o GV/VI devido à idade, entretanto, suas relações com algumas crianças do grupo anterior mantinham-se fortes, isto podia ser verificado quando eles se encontravam no espaço externo e produziam brincadeiras conjuntamente. Já Salvador era estrangeiro e frequentara outra instituição de educação infantil da rede pública de Florianópolis no ano anterior, tendo sido matriculado no NEI naquele ano. Ambas as situações mereceriam investigações mais aprofundadas, pois, em conversa informal com as professoras, fiquei a par de vários fatores que se entrecruzavam e contribuíam para a produção desse quadro. Tal situação leva-nos a refletir sobre a necessidade de acompanhar e avaliar constantemente a participação das crianças nas brincadeiras, pois as características das interações, dos conteúdos e dos processos presentes no brincar, podem ser importantes indicadores das relações sociais estabelecidas entre elas.



brinquedos, artefatos, informações, imagens, textos e o jogo propriamente dito. São definitivamente discriminados no interior da cultura lúdica por não apresentarem a senha que permite o trânsito livre pelas conexões de sua rede [...]. (SALGADO, 2005, p.167)

Em se tratando de crianças que costumam ocupar com frequência a posição de espectadoras em distintas rotinas de brincadeiras, como era o caso dos meninos citados, suas atitudes também podiam ocultar as imensas dificuldades de forjar uma posição social na rotina de pares, mantendo-as na condição de intrusas e contribuindo para estigmatizações. (FERREIRA, 2004)

Desse modo, as situações analisadas também remetem a uma reflexão sobre a dimensão implacável da cultura lúdica globalizada, que é apresentada, como afirma Salgado (2005), como integradora e capaz de conectar crianças de diferentes regiões do mundo, de distintas culturas, línguas, credos e raças, mas que discrimina aquelas que, em função da distância do mundo digital, não possuem um currículo que atribui titularidade ao membro efetivo dessa comunidade lúdica. Nesse sentido, acentua a autora:

Global, mas fortemente estratificada e hierarquizada – assim é a cultura lúdica contemporânea que opera em rede, cujas ramificações representam conexões com mídias, narrativas e produtos diversos, das quais nem todos podem ou são autorizados a participar. Não precisamos ir muito longe para encontrarmos crianças que estão fora da rede digital. Em um país excludente como o nosso e marcado por um *apartheid* social, devido à escancarada desigualdade na distribuição de riquezas e à sua posição periférica na economia mundial, há milhões dessas crianças que, obrigadas a viver abaixo da linha da pobreza e tendo que buscar recursos mínimos para sobreviver, estão destituídas de passaporte para penetrar e participar de todas as ramificações dessa cultura lúdica global. Daí a impossibilidade de, diante do contexto sócio econômico brasileiro, vermos nessa cultura lúdica em rede um espaço democrático, igualmente acessível a crianças de

diversas classes sociais, culturas e histórias. [...] Entretanto, mesmo estando à margem, é bem provável que essas crianças não deixem de buscar meios alternativos para, de alguma forma, conectar-se a essa cultura lúdica e inventar saídas criativas, ou até mesmo críticas, para o veto que lhes é imputado. Não cumprindo todos os requisitos da cultura lúdica hegemônica, elas podem abrir outras fendas e trilhar caminhos diversos, para além dos cabos de conexão da rede transmídia atrelada ao consumo, construindo outros significados e modos de interagir com as narrativas que circulam na comunidade lúdica global. (SALGADO, 2005, p.168)

Portanto, esta pesquisa evidencia a presença considerável dos conteúdos midiáticos na constituição social das crianças e de suas culturas lúdicas. Novelas, filmes, desenhos animados e jogos eletrônicos estavam presentes no cotidiano das crianças do grupo de diversas formas, entre elas em suas brincadeiras, impelindo-nos a refletir sobre as relações estabelecidas por elas com os conteúdos midiáticos e suas linguagens.

Mas, se por um lado, em suas diversas brincadeiras, as crianças estão consumindo brinquedos, artefatos e elementos variados provenientes das mídias; por outro, estão simultaneamente compondo novas combinações através das quais outros sentidos e significados são construídos e compartilhados.

Ao entendermos que o conhecimento e o domínio de imagens, enredos, personagens, entre outros aspectos de alguns desenhos animados, são a base para a realização de brincadeiras, precisamos ter mais elementos sobre como se dá o acesso das crianças a tais produções e quais são suas preferências em termos de conteúdo/repertórios. O acesso regular e por tempos prolongados às diversas produções midiáticas em diferentes meios nos dá uma ideia dos efeitos consideráveis dos mesmos sobre a constituição social das crianças, e as brincadeiras influenciadas por essas produções expressam esse impacto. Sua análise, entretanto, ao invés de ser realizada isoladamente, precisa considerar as condições complexas, desiguais, multiformes em que são produzidas as ações heterogêneas das crianças.

Nessa direção, Bernard Lahire afirma que, apesar de ninguém duvidar que o tempo prolongado frente à televisão modificou as condições de socialização infantil, “ [...] é difícil fazer das mídias

agentes autônomos de socialização, uma vez que os efeitos das mídias são eles próprios mediatizados e filtrados pelos pais e pela escola: não se assiste da mesma forma à televisão em meios sociais diferentes, em função da situação escolar (boa ou má), etc. (SETTON, 2004, p. 320).

Contudo, Lahire esclarece o seguinte:

Para ser mais preciso, eu não falo de “identidades múltiplas” ou de “referências identitárias”, mas de pluralidade e de heterogeneidade de disposições incorporadas por cada agente nas sociedades com forte diferenciação social nas quais a família não tem mais o monopólio da educação legítima das crianças. [...] Nas sociedades em que as crianças conhecem muito cedo uma diversidade de contextos socializantes (a família, a babá ou a creche, a escola, os grupos de iguais, etc.) os patrimônios individuais de disposições raramente são muito coerentes e homogêneos. Bourdieu pensava que seria sobre a base de um habitus familiar bastante coerente já constituído que as experiências ulteriores adquiriam sentido. Os esquemas de socialização são de fato muito mais heterogêneos e cada vez mais precoces. (SETTON, 2004, 318)

Assim, as situações analisadas nesta parte do texto dão visibilidade ao fato de que, no mundo contemporâneo, a *família*, a *escola* e a *mídia* são instâncias socializadoras que coexistem numa intensa *relação de interdependência*, que configuram, atualmente, uma forma permanente e dinâmica de relação. O processo de socialização das formações modernas pode ser considerado, segundo Setton, um *espaço plural de múltiplas relações sociais*, e um campo estruturado pelas relações dinâmicas entre instituições e agentes sociais distintamente posicionados em função de sua visibilidade e recursos disponíveis. Nesse sentido, afirmar a *relação de interdependência entre as instâncias e agentes da socialização* significa sustentar que as relações estabelecidas entre eles. “Podem ser relações de continuidade ou de ruptura. Podem, pois, determinar uma gama variada e heterogênea de experiências singulares de socialização.” (SETTON, 2002, p. 60)

Nesse sentido, vimos, por exemplo, que as brincadeiras cujos enredos envolviam lutas, combates, força, poderes, estratégias de ataque e defesa, baseando-se de modo considerável em imagens e narrativas de

desenhos animados, também envolviam práticas sociais que extrapolavam as experiências que remetiam à violência, poder, competitividade, hierarquias e força física. Além disso, ao considerarmos as rotinas familiares das crianças envolvidas nos episódios de brincadeira apresentados, assim como suas rotinas de brincadeiras e experiências diversas no NEI, observa-se, em sua constituição social, a interdependência entre as várias instâncias socializadoras, ou seja, as crianças decididamente são portadoras de experiências que não são cumuláveis ou sintetizáveis de maneira simples (LAHIRE, 2008, p. 24). Nessa direção, assim como Barbosa (2007), entende-se que:

A infância, como a modernidade procurou produzir, una, igual, obediente, dependente, silenciosa, temerosa, subordinada, restrita culturalmente e eternamente vigiada, não existe mais. A infância rompe, promove rupturas. As crianças se misturam, assimilam e produzem culturas que provêm da socialização tanto da cultura dos videogames, das princesas, das redes, dos CDs, como também da cultura dos amigos, do futebol, dos laços de afeto, da vida em grupo na escola e na família, tudo em um mesmo espaço e tempo social e pessoal. Estas diferentes experiências não são simplesmente somadas umas às outras, ou convivem paralela e fragmentariamente. De acordo com Lahire (s.d.), a pluralidade dos seres é permanente e ativamente construída, há um núcleo que é permanentemente móvel. (BARBOSA, 2007, p.1068)

Assim, conforme alerta Setton (2005), frente à nova configuração social podemos localizar nos processos de socialização não apenas os aspectos de reprodução, mas também os de ação e mudança social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, interrogamo-nos sobre a constituição social das crianças e de suas infâncias mediante as múltiplas relações estabelecidas em distintos contextos sócio-culturais. Para tanto, acompanhamos as práticas sociais cotidianas de um grupo de crianças em uma instituição de educação infantil pública e realizamos uma aproximação aos contextos familiares de algumas delas.

Ao dar visibilidade às ações sociais das crianças no contexto de educação infantil, procuramos constantemente situá-las em relação aos tempos e espaços institucionais e à atuação docente das profissionais. Já a interlocução com os contextos familiares, embora não tenha se configurado como o foco central deste estudo, serviu de base para a ampliação do entendimento sobre as relações estabelecidas pelas crianças no contexto de educação infantil no decorrer das brincadeiras.

Procuramos, no decorrer das análises, atentar para as trajetórias das crianças e os elementos culturais e sociais apropriados e reproduzidos por elas interpretativamente no *brincar*. Ao identificarmos a predominância de algumas rotinas de brincadeiras, as agrupamos em duas categorias com a finalidade de estudá-las detidamente. Contudo, deve-se ressaltar que tais brincadeiras não se mostraram dicotômicas, opostas ou paralelas, pois, além de haver confrontos entre seus conteúdos, papéis, ações e modos de organização, as crianças evidenciaram também os entrecruzamentos existentes entre ambas as categorias. Além disso, reafirmaram o brincar como uma atividade de confronto intercultural, de embates em torno de seus saberes e fazeres e como um espaço socializador de importância significativa.

Nesse sentido, foi possível entrever que as crianças lançam mão de uma multiplicidade de saberes e constroem enredos complexos, no qual misturam e combinam diversos elementos, provenientes das relações que estabelecem no contexto familiar e no NEI, no âmbito do contexto local e da cultura mais ampla.

Ao se aventurar para longe da família e passar a participar de um grupo de pares sob a coordenação de outros adultos, as crianças experimentam relações interpessoais e emocionais com orientações diversas e recorrem a recursos particulares derivados de suas experiências anteriores, apropriando-se destes e transformando-os à medida que produzem e participam da cultura de pares.

De modo geral, nas instituições de Educação Infantil, as crianças experimentam condições limitadoras e/ou favoráveis às suas brincadeiras. No contexto pesquisado, a brincadeira constituía-se como

prática cultural, ou seja, as crianças do grupo compartilhavam rotinas, regras, ordens sociais, significados e valores que as uniam e as identificavam como grupo de pares. Evidenciou-se a inclusão dos direitos de escolha das crianças e, conseqüentemente, uma prática respeitosa das diferenças e da diversidade de ações constituidoras dos sujeitos sociais. Ademais, as proposições pedagógicas, planejadas e coordenadas pelas professoras do grupo, envolvendo linguagens diversas, cumpriam um papel importante em relação à diversificação de brincadeiras e ampliação de repertórios lúdicos e culturais das crianças.

No âmbito das orientações oficiais, das produções teóricas e debates sobre o brincar na Educação Infantil, são claras as indicações no sentido de que os profissionais detectem os interesses, necessidades, saberes, linguagens e processos de desenvolvimento das crianças, de modo a promover a educação e o cuidado das crianças de 0 a 5 anos. Tais orientações ressaltam a importância de observar, documentar e considerar variados aspectos presentes nas interações sociais estabelecidas entre as crianças durante as brincadeiras.

O processo de documentação e análise das brincadeiras, no âmbito desta pesquisa, evidencia a complexidade do exercício de estabelecer aproximações e compreender tais experiências. Embora de modo distinto ao processo realizado por pesquisadores, os professores também se deparam com esta complexidade no âmbito da atuação docente, o que requer um conjunto de mudanças no âmbito da formação de professores (inicial e em serviço), no cotidiano institucional e nas condições de trabalho docente nas instituições de Educação Infantil de muitos municípios brasileiros.

Entre os principais desdobramentos desta pesquisa estão reflexões e possíveis indicativos sobre a especificidade da ação docente na Educação Infantil, sobretudo em relação à brincadeira.

Um dos primeiros aspectos a ser ressaltado relaciona-se à importância do acompanhamento das ações sociais das crianças nas variadas brincadeiras (entre outras situações) das quais participam, em virtude de fornecer pistas importantes acerca de suas trajetórias coletivas e também individuais, contribuindo para uma aproximação aos processos de constituição de cada uma, no coletivo.

Destaca-se também a relevância de considerar as brincadeiras em seu conjunto e analisá-las ao longo do percurso realizado pelo grupo, sob pena de construirmos uma visão parcial sobre as práticas sociais, significações e relações produzidas entre as crianças nos espaços-tempos do brincar.

Também merece ser enfatizado o quanto o entrecruzamento das informações sobre os modos como as crianças concretamente vivem suas infâncias no contexto familiar (e em outros contextos) contribui significativamente para as análises de suas trajetórias nas brincadeiras no contexto da instituição infantil.

Assim, a efetiva aproximação e identificação das formas, relações e elementos sociais e culturais predominantes nas brincadeiras das crianças configuram-se como uma fonte potencial para projetar e planejar a diversificação, o redimensionamento e a ampliação de suas experiências no cotidiano educativo-pedagógico.

A complexidade que constitui o brincar, portanto, exige uma atitude interrogativa e interessada, somada a uma aproximação e a um envolvimento que permitam reconhecer, nos gestos, no movimento, na entonação de voz, nas formas de organização dos objetos e brinquedos, os conteúdos/repertórios das brincadeiras, derivados das diferentes inserções sociais e culturais das crianças. Daí a importância de nos cercarmos de referências acerca dos diferentes contextos sociais nos quais as crianças constituem-se como indivíduos sociais.

De fato, ao final, podemos dizer que, embora encontremos elementos comuns às brincadeiras das crianças, ao nos aproximamos e nos envolvermos de forma mais orgânica com elas, podemos encontrar sentidos e significações distintos, produzidos em suas trajetórias individuais e coletivas, a partir das relações que estabelecem entre pares, com os adultos e a cultura mais ampla.





## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a Sociologia da Infância. In: GOULART DE FARIA, Ana Lúcia e FINCO, Daniela. **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 17- 36.

ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. **Família e escola de educação infantil**: companheiras de jornada. Porto Alegre, RS. Tese de doutorado. Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2006.

AGOSTINHO, Katia Adair. **Formas de participação das crianças na educação infantil**. Braga, Portugal. Tese de Doutorado. Universidade do Minho, 2010.

\_\_\_\_\_. **O espaço da creche**: que lugar é este? Florianópolis, SC. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

ALBUQUERQUE, S. S. **Para além do “isto” ou “aquilo”**: os sentidos da educação das crianças pequenas a partir das lógicas de seus contextos familiares. Porto Alegre, RS. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

ALMEIDA, Ana Nunes de. **Para uma sociologia da infância**: jogos de olhares, pistas para a investigação. Lisboa : Portugal. Edições Imprensa de Ciências Sociais, 2009.

ARAÚJO, Ana Lucia Castilhana de. **O espaço e a infância das crianças de 0 a 4 anos que não frequentam a educação infantil em Vitória da Conquista**. São Carlos, SP. Tese de doutorado. Universidade Federal de São Carlos, 2008.

ARENHART, Deise. **Entre a favela e o castelo**: efeitos de geração e classe social em culturas infantis. Niterói, RJ. Tese de doutorado. Universidade Federal Fluminense, 2012.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na Educação Infantil. Campinas – SP, 2000. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, FE – Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP, 2000.

\_\_\_\_\_. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1059-1083, out. 2007 1069. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

BATESON, Gregory. Uma teoria sobre brincadeira e fantasia. In: RIBEIRO, B. T. R GARCEZ, P. M. (orgs) **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, (2013 [1972])

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia-a-dia da creche**: entre o proposto e o vivido. Florianópolis, SC. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política**. São Paulo, Brasiliense, 1987, vol. 1.

\_\_\_\_\_. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. Trad. Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades. Editora 34, 2005.

BITENCUORT, Neres de Lourdes da Rosa. A problemática da conservação ambiental dos terrenos de marinha: o caso da orla do canal da Barra da Lagoa, Ilha de Santa Catarina, Brasil. Florianópolis, 2005. 189f. **Tese** (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

BONDIOLI, Anna. A Dimensão Lúdica na Criança de 0 a 3 Anos e na Creche. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de Educação Infantil**. Tradução: Rosana Severio Di Leone e Alba Olmi. 9ª.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BORBA, Angela Meyer. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar**. Tese (doutorado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação, UFF, 2005.

BRAGAGNOLO, Regina Ingrid, RIVERO, Andréa. S. e WAGNER, Zaira. **Entre meninos e meninas, lobos, carrinhos e bonecas**: a brincadeira em um contexto da educação infantil. In: 36ª Reunião Nacional da ANPEd – Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais, 2013, Goiânia-GO, 2013. Disponível em: <[http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt07\\_trabalho](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt07_trabalho)>

s\_pdfs/gt07\_3157\_texto.pdf> Acesso: 28 out. 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação de Educação Infantil. **Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: 1995.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creche: manual de orientação pedagógica**. Brasília: MEC/SEB. 2012.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995a.

\_\_\_\_\_. Os brinquedos e a socialização da criança. In: BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995b.

\_\_\_\_\_. **Jogo e Educação**. Porto Alegre/RS: Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

\_\_\_\_\_. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002. p. 19-32.

\_\_\_\_\_. **Brinquedos e Companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na Era das Mídias Eletrônicas**. São Paulo: Loyola, 2007.

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Relações sociais em um contexto de Educação Infantil**: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva

de crianças pequenas. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

\_\_\_\_\_. Gênero como possibilidade ou limite da ação social: um olhar sobre a perspectiva das crianças em um contexto de educação infantil. **Revista Brasileira de Educação** v. 18 n. 55 p. 939-962 out.-dez. 2013a.

\_\_\_\_\_. Relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas na creche. **Cadernos de Pesquisa** v.43 n.148 p.176-197 jan./abr. 2013 b.

\_\_\_\_\_. **Brincar:** o 'trabalho' das crianças na construção de *ordens sociais infantis*. 2014. (mimeo)

CENTRO DE ESTUDOS CULTURA E CIDADANIA (CECCA). **Uma cidade numa ilha:** relatório sobre problemas sócio-ambientais da Ilha de Santa Catarina. 2.ed. Florianópolis: CECCA; Insular, 1997.

CERISARA, Ana Beatriz. Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: primeiras aproximações. In: SARMENTO, Manuel Jacinto & CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos:** Perspectivas sociopedagógicas da Infância e Educação. Edições ASA-Porto- Portugal 2004. p. 35-53

CHAMBOREDON, Jean-Claude; PRÉVOT Jean. O ofício da criança. In: STOER, Stephen; GRÁCIO, Sérgio. **Sociologia da Educação – II.** Lisboa: Livros Horizonte, 1973, p. 51-79.

CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. **Investigação com crianças:** perspectivas e práticas. Tradução Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Portugal: ESE de Paula Frassinetti, 2005.

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

CORSARO, Willian Arnold. A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. In: **Educação, Sociedade e Cultura:** Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação, Porto, v. 17, p. 113-134, 2002.

\_\_\_\_\_. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n° 91, p. 443-464, maio-ago. 2005.

\_\_\_\_\_. **Reprodução interpretativa e culturas de pares**. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças: diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 31-50.

\_\_\_\_\_. **Sociologia da infância**. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

\_\_\_\_\_. **Acção colectiva e agência nas culturas de pares infantis**. (Tradução e revisão científica de Manuela Ferreira) Universidade do Porto, (s/d).

COUTINHO, Ângela Scalabrin. **As ações sociais dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche**. Portugal. Tese de Doutorado. Universidade do Minho. 2010.

\_\_\_\_\_. **As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação**. Florianópolis, SC. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

DAVIES, Bronwyn. **Frogs and snails and feminist tales: Preschool children and gender**. Sydney, Australia : Allen & Unwin. 1989.

DELALANDE, Julie. As crianças na escola: pesquisas antropológicas. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patricia Dias. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 61-80.

\_\_\_\_\_. **La cour de la récréation**. Pour une anthropologie de l'enfance. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2001. 278 p

DELGADO, Ana Cristina C. **Toma-se conta de Crianças: os significados do trabalho e o cotidiano de uma creche domiciliar**. Niterói, RJ. Tese de Doutorado. Universidade Federal Fuminense, 2003.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005.

\_\_\_\_\_. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. (Org.) **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

DENZIN, Norman. **Childhood Socialization**. S. Francisco. Jossey-Buss, 1977.

DINIZ, D.; CORRÊA, M. Declaração de Helsinki: relativismo e vulnerabilidade. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, 2001.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. 11.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Origens da Rede Pública Municipal de Educação Infantil na Cidade de São Paulo: o Depto. de Cultura e os Parques Infantis de Mário de Andrade (1935-1938). **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 6, n. 17, p. 34-45, 1995.

\_\_\_\_\_. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Anaúcia G. de; PALHARES, Marina S. (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas-SP: Autores Associados –FE/UNICAMP; São Carlos-SP: Editora da UFSCar; Florianópolis-SC: Editora da UFSC, 2001. p. 57-98.

FERNANDES, Adriana Hoffman. A recepção dos desenhos animados da TV e as relações entre a criança e o adulto: desencontros e encontros. **Cadernos CEDES**, vol.25 no.65. Campinas Jan./Abr. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n65/a03v2565.pdf> Acesso: 16/7/13.

\_\_\_\_\_. **Infância e Cultura: o que narram as crianças na contemporaneidade?**. Rio de Janeiro, RJ. Tese de doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

FERNANDES, Natália. **Infância e direitos: participação das crianças nos contextos de vida: representações, práticas e poderes**. Braga, Portugal. Tese de Doutorado. Universidade do Minho. 2005.

FERREIRA, Maria Manuela. **Salvar os corpos, forjar a razão:** contributo para uma análise crítica da criança e da infância como construção social em Portugal. IIIIE, Lisboa, 2000.

\_\_\_\_\_. “- **A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!**” – as crianças como atores sociais e a (re) organização social do grupo de pares no cotidiano de um Jardim de Infância. Dissertação de doutoramento em Ciências da Educação, Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. 2002.

\_\_\_\_\_. Os estranhos sabores da perplexidade numa etnografia com crianças em jardim de infância. In: CARIA, Telmo. **Experiência etnográfica em Ciências Sociais.** Porto: Afrontamentos, 2002, p. 149-166.

\_\_\_\_\_. “Crescer e aparecer” ou... para uma sociologia na infância. In: **Educação, Sociedade e Cultura:** Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação, Porto, v. 17, editorial, 2002.

\_\_\_\_\_. “**A gente gosta mesmo é de brincar com outros meninos**”. Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância. Porto: Portugal. Edições Afrontamento, 2004a.

\_\_\_\_\_. Do avesso do brincar ou ... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte(s) das crianças no jardim de infância. In: SARMENTO, Manuel J.; CERISARA, Ana Beatriz (orgs.). **Crianças e Miúdos:** perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa editores, p. 55-104, 2004b.

\_\_\_\_\_. “*Ela é nossa prisioneira!*” – questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Revista Reflexão e Ação,** Santa Cruz do Sul, vol.18 nº 2, p.151-182, jul./dez. 2010.

FERREIRA, Maria Manuela; NUNES, Ângela. Estudos da Infância, antropologia e etnografia: potencialidades, limites e desafios. In: **Linhas Críticas.** Brasília - DF, v. 20, nº 41, p. 103-123, jan/abr, 2014.

FORTES DE OLIVEIRA, Waléria. **Cenários Lúdicos:** O Protagonismo Infantil em distintos ambientes de uma vila de invasão. Porto Alegre,

RS. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2002

FORTKAMP, E. H. T. **Educação infantil e família: a complementaridade na perspectiva das famílias de baixa renda.** Florianópolis, SC. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

FRANCISCO, Zenilda Ferreira de. **Zé, tá pertinho de ir pro parque?** : o tempo e o espaço do parque em uma instituição de educação infantil. Florianópolis, SC, 2005. 197 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2005.

FRANCISCO; BITTENCOURT. Ética em pesquisa com crianças: problematizações sobre termo de assentimento. In: **Anais II Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Infância.** Pesquisa com Crianças: desafios ético e metodológicos. Porto Alegre: UFRGS, 2014.

GAIVA, Maria Aparecida Munhoz. Pesquisa envolvendo crianças: aspectos éticos. In: **Revista Bioética**, 2009, 17 (1): 135-146. Disponível em [http://revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista\\_bioetica/article/viewFile/85/88](http://revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista_bioetica/article/viewFile/85/88). Acesso: 14/08/13.

GARVEY, Catherine. **Brincar.** Lisboa: Moraes Editores. 1979 [1977].

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: L.T.C., [1973]1989.

GIRARDELLO, Gilka. **Televisão e Imaginação Infantil:** Histórias da Costa da Lagoa. Tese de Doutorado, ECA/USP, 1998.

GOFFMAN, Erving. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, [1974] 1988.

\_\_\_\_\_. **Manicômios, prisões e conventos.** São Paulo: Perspectiva, 2010. 312p.



GOMES, Itânia. **Ingenuidade e Recepção: as relações da criança com a Tv.** Disponível em [www.facom.ufba.br/sentido/ingenuid.html](http://www.facom.ufba.br/sentido/ingenuid.html) . s/d. Acesso em: 13/8/13

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. A escrita da história da infância: periodização e fontes. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da Infância: educação e práticas sociais.** Petrópolis – RJ: Vozes, 2008. p. 82-96.

JAMES, Allison. **Childhood identities. Self and social relationships in the experience of the child.** Edinburgh university Press, 1993.

JAMES, Allison; PROUT, Alan. **Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood.** New York: Routledge Falmer, [1990] 1997.

JORDAN, Ellen. Fighting boys and fantasy play: the construction of masculinity in the early years of school. **Gender and Education**, vol.7. N° 1, 69-86. 1995.

KISHIMOTO, Tizuko M. . O jogo, a criança e a educação. **Tese** (Livre docência). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo:1992.

\_\_\_\_\_. (org.) **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância: Ensaios de Filosofia e Educação.** Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2007a.

\_\_\_\_\_. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Lugares da infância: Filosofia.** Rio de Janeiro: DP&A, 2007b.

\_\_\_\_\_. Infância e Filosofia. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. (Orgs.). **Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais.** São Paulo: Vozes, 2008, p. 40-61.

KRAMER, Sonia. **Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças.** In: **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n° 116, p. 41-59, jul. 2002.

KUHLMANN JR., M. Infância, História e Educação. In: **Reunião da ANPED (Sessão Especial: História da Infância e Educação)**, 20, set. 1997, Caxambú. Mimeo.

LAHIRE, Bernard. **Homem plural**: os determinantes da ação. Trad. Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 2008.

LOPES, Jader Janer Moreira. O menino que colecionava lugares. In: GOULART, Ligia B; TONINI, Ivaine M.; MARTINS, Rosa E. M.; CASTROGIOVANNI, Antonio C.; KAERCHER, Nestor A. **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS. 2011.

MARANHÃO, Damaris Gomes; SARTI, Cynthia Andersen. Creche e Família: Uma Parceria Necessária. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, jan./abr. 2008, p. 171-194.

MARTINS, Edna. **Brincar Educa?** A brincadeira como prática educativa na família. São Paulo, SP. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

MARTINS, José de Souza. **Sociologia da fotografia e da imagem**. São Paulo: Contexto, 2008.

MARTIN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: Comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ. 1997.

MAUSS, Marcel. As técnicas corporais. In: Marcel Mauss. **Sociologia e Antropologia**. (Vol. II). Traduzido por Lamberto Puccinelli. São Paulo: EPU: EDUSP, 1974, p. 209-234.

MUNARIM, Iracema. **Brincando na Escola**: o imaginário midiático na cultura de movimento das crianças. Florianópolis, SC. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. 2007.

NASCIMENTO, Maria Leticia B. P. Reconhecimento da Sociologia da Infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. In: GOULART DE FARIA, Ana Lúcia e FINCO,

Daniela. **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 37- 54

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de; CERISARA, Ana Beatriz. **Do outro lado: a infância sob o olhar de crianças no interior da creche**. Florianópolis, SC, 2001. 177 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação Disponível em: <http://www.bu.ufsc.br/teses/PEED0294-D.pdf>.

OLIVEIRA, Waléria Fortes de. **Cenários Lúdicos: O Protagonismo infantil em distintos ambientes de uma vila de invasão**. Porto Alegre, RS. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2002

PASUCH, Jaqueline. **A escola das crianças**. Porto Alegre, RS. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

PEREIRA, Sara. Crianças e televisão: uma relação de influências. In: **Cadernos de Educação de Infância**. V. 44, Out./Dez. 1997. P. 14-18. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4928>

\_\_\_\_\_. **A televisão na família** - Processos de mediação com crianças em idade pré-escolar. Bezerra-Editora : Braga (Portugal), 1999.

\_\_\_\_\_. Investigação sobre crianças e televisão: a vertente da recepção e a vertente da programação. **Revista de Educación**. Universidade de Huelva. 2003. p. 91-101.

PINTO, Manuel e PEREIRA, Sara. As crianças e os media: discursos, percursos e silêncios. In: PINTO, Manuel e SARMENTO, Manuel (orgs.). **Saberes sobre as crianças**. Universidade do Minho, Centro de Estudos sobre a Criança, 1999.

PLAISANCE, Eric. Para uma Sociologia da pequena infância. In: **Educação e Sociedade**. Campinas: 2004, v. 25, n. 86.

PORTO, Cristina Laclette. **Do brinquedo à brincadeira: Práticas e representações sobre o brinquedo e o ato de brincar na brinquedoteca**. Brincando com arte. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro. Pontifícia Universidade Católica. 1996.

PRADO, Patrícia. D. **Educação e cultura infantil em creche: um**

estudo sobre as brincadeiras das crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas/SP. Campinas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. 1998.

PRESTES, Zoia. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. **Revista Educação Pública**. Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 295-304, maio/ago. 2013

PROUT, Allan. Reconsiderar a nova sociologia da infância: para um estudo multidisciplinar das crianças. **Ciclo de conferências em Sociologia da Infância 2003/2004** – IEC. Tradução: Helena Antunes. Revisão científica: Manuel Jacinto Sarmiento e Natália Fernandes Soares. Braga/Portugal, 2004 (digitalizado).

RIVERO, Andréa. Buscando uma articulação entre as representações de infância e a prática pedagógica das profissionais de educação infantil. **Perspectiva** (Florianópolis), v.28, p.51 – 78. 1997.

\_\_\_\_\_. **Da Educação Pré-Escolar à Educação Infantil**: um estudo das concepções presentes na formação de professores no curso de Pedagogia. Florianópolis, SC. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

RIZZINI, Irma e FONSECA, Maria Teresa. **Bibliografia sobre a história da infância no Brasil**. Marília – SP: UNESP, 2001.

RINALDI, Carla. O ambiente da infância. In: CEPPI, Giulio e ZINI, Michele. (orgs.). **Crianças, espaços, relações**: como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013. p.122-128.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. \_\_\_\_\_. **A pesquisa em educação infantil**: trajetória recente de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

\_\_\_\_\_. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. **Seminário Ouvindo as Crianças**. Universidade Federal do Ceará. Agosto. 2005.

\_\_\_\_\_. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Heloisa, Vieira (org.). **A**

**criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008, p. 43-51.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: ROCHA, Eloisa Acires Candal; KRAMER, Sonia. (Org.). **Educação Infantil:** enfoques em diálogo. 1ed. São Paulo: Papirus, 2011, v. 1, p. *viii*.

\_\_\_\_\_. Crianças e Infâncias: uma categoria social em debate. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, n. 9, jan./jun. 2004. Disponível em <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/index>>. Acesso em: 12 mar. 2012.

SALGADO, Raquel Gonçalves. **Ser criança e herói no jogo e na vida: a infância contemporânea, o brincar e os desenhos animados.** Rio de Janeiro, RJ. Tese de doutorado. PUC-Rio, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da Infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v.12, n.21, 2003.

\_\_\_\_\_. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e Miúdos:** perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: Asa Editores, 2004.

\_\_\_\_\_. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005.

\_\_\_\_\_. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da Infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis – RJ: Vozes, 2008, p. 17-39.

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da Infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis – RJ: Vozes, 2008.

SARMENTO, M. J. & CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos –** Perspectivas sociopedagógicas da Infância e Educação. Edições ASA-Porto- Portugal 2004.

SARMENTO, Manoel e MARCHI, Rita de Cássia. **Radicalização da infância na segunda modernidade:** Para uma Sociologia da Infância

crítica. Disponível em: <http://configuracoes.revues.org/498> Acesso: 07 de fev. de 2014.

SEGAT, Taciana Camera. **Infâncias em uma Vila Popular Urbana: pequenos sonhos na rudeza do cotidiano**. Porto Alegre, RS. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, Maio/Jun/Jul/Ago. 2002. p. 60-70.

\_\_\_\_\_. Trajetória acadêmica e pensamento sociológico: entrevista com Bernard Lahire. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n. 2. p. 315-321, maio/ago. 2004. Trad. Eugenio Vinci e Maria A. C. Cappello.

\_\_\_\_\_. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. **Tempo social**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 335-350, nov. 2005.

SILVA E COSTA, Paulo Jorge Freitas da; FERNANDES, Natália; PEREIRA, Maria Beatriz Oliveira. Crianças investigadoras? Cenários de participação ativa na Educação Básica. In: **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 18, n. especial, 2013, p. 174-192.

SILVA, Aracy L., MACEDO, Ana Vera L., NUNES, Angela. (orgs). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global. 2002.

SOARES, Natália Fernandes; SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. In: **Nuances: estudos sobre educação – ano xi**, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005, p. 49-64.

TITTONI, Jaqueline; et al. A Fotografia na Pesquisa Acadêmica: sobre visibilidades e possibilidades de conhecer. **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 59-66, jan./jun. 2010.

THORNE, Barrie. **Gender Play: girls and boys in school**. OpenUniversity Press Buckingham, 1993.

SPALDING, Eliane Fazolo. **Pelas telas de um aramado: educação infantil, cultura e cidade**. Rio de Janeiro, RJ. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2008.

VECCHI, Vea. Que tipo de espaço para viver bem na escola? In: CEPPI, G. e ZINI, M. (orgs.) **Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil**. Porto Alegre : Penso, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, UFRJ, Rio de Janeiro, n. 8. p. 23-36, 2008. Trad. Zoia Prestes.

\_\_\_\_\_. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Trad. Zoia Prestes. – São Paulo: Ática, 2009.

WAJSKOP, Gisela. Tia, me deixa brincar! O espaço do jogo na educação pré-escolar. São Paulo, 1990. **Dissertação** (Mestr.) PUC-SP.

\_\_\_\_\_. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995. (Col. questões da nossa época; vol.48).





## APÊNDICES

### APÊNDICE A

Pesquisa em andamento no NEI Colônia Z11

#### **Quem educa as crianças? Um estudo sobre as brincadeiras nos modos de construção de infâncias de crianças em uma instituição de educação infantil<sup>120</sup>**

Andréa Simões Rivero<sup>121</sup>

#### **Resumo da Pesquisa**

Quem educa as crianças? É a pergunta que orienta esse estudo, cuja intenção é a de investigar a brincadeira nos modos de construção das infâncias em uma instituição de educação infantil.

Nas sociedades contemporâneas, desde a pequena infância, muitas crianças começam a ser “confrontadas com diversos valores e perspectivas opostos, complementares e divergentes veiculados pelos pais, pela escola, meios de comunicação social, pela sociedade de consumo e seus pares.” Nos diferentes contextos “pais, professores e demais pessoas responsáveis pelo bem-estar das crianças têm menos poder para controlar e orientar estes diferentes factores como um todo”. Tais processos caracterizariam uma 'dupla socialização' em meio à qual as crianças, de modo ativo, procuram “individual e colectivamente, dar coerência e sentido ao mundo em que vivem”. (PROUT, 2004, p. 16).

As crianças circulam e atuam nas instituições de educação infantil e em outros contextos, no entanto, pouco se sabe sobre como é para elas confrontar situações e contextos diversos, entre os adultos e entre os seus pares. Nessa direção, esse estudo se propõe a investigar o que as crianças revelam, nos espaços-tempos do brincar<sup>122</sup>, sobre a experiência de estabelecer relações em contextos sociais organizados a partir de lógicas de socialização diversas. O intuito é o de estabelecer

---

<sup>120</sup> Projeto de Doutorado orientado pela Professora Dra. Eloísa Acires Candal Rocha. Linha de Pesquisa: Ensino e formação de Professores

<sup>121</sup> Doutoranda, membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (NUPEIN / UFSC).

<sup>122</sup> Algumas das pesquisas sobre o brincar, cujas concepções são referência para esse trabalho: Prado (1998, 1999), Corsaro (2002);Ferreira (2004); Brougère (1995, 1998, 2003, 2004), Borba (2006).

uma aproximação aos processos de socialização das crianças, tendo como objeto de análise suas interpretações acerca da realidade, assim como aos elementos/conteúdos culturais presentes nelas.

A decisão de eleger como foco central desta pesquisa o brincar, tem como pressuposto a perspectiva adotada por Manuela Ferreira (2004:84), segundo a qual brincar é um dos meios das crianças realizarem e agirem no mundo, não apenas para se preparar para ele, mas usando-o como recurso comunicativo, com o objetivo de participar na vida cotidiana pelas versões da realidade que são feitas na interação social, dando significado às ações.

Esta pesquisa insere-se em um campo de estudos emergente sobre as crianças, cuja especificidade, segundo os autores citados, reside em partir das crianças para o estudo das realidades da infância.

O propósito é também o de contribuir para a construção de indicadores para a prática pedagógica de professores em educação infantil, pois

O conhecimento sobre quem são as crianças, o que elas fazem, como brincam ou como vivem suas infâncias é, antes de tudo, um ponto de partida que possibilita elaborarmos indicadores para a prática pedagógica das professoras que actuam junto dos meninos e meninas que passam de quatro a nove horas por dia em instituições de educação coletiva como creches e pré-escolas. (CERISARA, 2004, p. 37)

Portanto, esse estudo tomará como ponto de partida as dinâmicas socioculturais da ação de crianças (de 4 a 6 anos) em uma instituição de educação infantil, o que exigirá encontrar/construir formas de aproximação às interações e experiências, para escutar suas vozes e tentar compreender os significados e sentidos aí envolvidos.

## APÊNDICE B

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Título da Pesquisa:** Quem educa as crianças? Um estudo sobre as relações sócio-educativas com crianças das camadas populares na instituição de educação infantil e no contexto familiar

**Nome do (a) Pesquisador (a):** Andréa Simões Rivero

**Nome do (a) Orientador (a):** Profa. Dra. Eloisa Acires Candal Rocha

O seu/sua filho/a está sendo convidado/a a participar desta pesquisa, que tem como finalidade identificar os modos como se constituem as relações sociais das crianças no contexto da instituição de educação infantil e no contexto familiar. As crianças estão diariamente presentes nesses dois contextos, no entanto, pouco se sabe sobre os sentidos e significados da experiência de serem cuidadas/educadas de acordo com as lógicas educacionais existentes nesses dois espaços. Sendo assim, o propósito desse estudo é o de compreender como as crianças vivem nesses contextos e “se movem” entre eles. Além disso, busca-se aprofundar estudos sobre infância e processos de socialização das crianças.

Os participantes da pesquisa serão as crianças do GV/GVI que frequentam o NEI Colônia Z11 da Rede Municipal de Educação Infantil Pública do Município de Florianópolis/SC, situada no bairro Barra da Lagoa.

Para que seu/sua filho/a participe deste estudo, o/a Sr./Sra. necessita permitir que o/a pesquisador/a colete, analise e publique os dados observados por meio de registros escritos, fotográficos e de filmagens, para a comunidade científica, bem como para a sociedade civil. Além disso, o/a Sr./Sra. necessita permitir também que o/a pesquisador/a realize entrevista/s consigo, preferencialmente em sua residência, analise e publique os dados por meio de registros escritos, para a comunidade científica, bem como para a sociedade civil.

O/a Sr./Sra. tem liberdade de se recusar a participar, assim como de recusar que seu/sua filho/o participe e ainda de se recusar ou recusar que ele/ela continue participando, em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para ao Sr./Sra. e para o seu filho/a, tendo em vista que será necessário justificar a participação e a desistência no desenvolvimento da pesquisa, na redação do trabalho final. Sempre que

quiser, o Sr. /Sra. poderá pedir mais informações sobre a pesquisa, através do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário, através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais, como, por exemplo, mencionar o nome dos participantes na pesquisa, na unidade escolar e/ou em outras instituições. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à dignidade das crianças ou de seus pais ou responsáveis.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e a orientadora terão conhecimento dos dados. Ao participar desta pesquisa, o/a Sr./Sra. não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações e contribuições importantes para a prática pedagógica com crianças pequenas e para a formação de professores em educação infantil. Dessa forma, a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos.

O/a Sr. (Sra.), da mesma forma que as crianças, não terão nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago pela participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

### **Consentimento Livre e Esclarecido**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto consentimento para que eu e meu/minha filho/a participemos da pesquisa

---

Nome do Participante da Pesquisa

---

Assinatura do Participante da Pesquisa

---

Assinatura do Pesquisador

---

Assinatura do Orientador

**Contato:**

**Pesquisador:** deiarivero@gmail.com / Fone:

**Orientador:** eloisa@ced.ufsc.br

## APÊNDICE C

Na tabela abaixo, apresentamos situações<sup>123</sup> registradas durante a permanência no campo, que dão visibilidade às relações sociais de *Ana Júlia* com outras crianças e professoras, em diferentes tempos e espaços da instituição de Educação Infantil. Os registros (amostragem do mês de outubro) estão organizados por data, em ordem crescente e, além do resumo das situações, constam a duração das mesmas, os espaços e períodos do cotidiano em que as situações transcorreram, as crianças envolvidas, os brinquedos e materiais e as profissionais diretamente presentes.

<b>Data</b> <b>Duração</b>	<b>Síntese das Situações registradas</b>	<b>Espaço</b> <b>Período</b>	<b>Crianças</b>	<b>Brinquedos e</b> <b>Materiais</b> <b>diversos</b>	<b>Profissionais</b>
14/10/11	A situação é vivida centralmente por Nathaly e Isabelly. Ana Júlia insere-se rápida e pontualmente. Isabelly e Nathaly procuram um lugar reservado e vivenciam uma situação em que está presente o desejo de ambas de ter para si uma boneca-bebê e “cuidá-la”. O conflito entre as duas meninas permanece durante todo o tempo em que permanecem juntas. Ana Júlia surge na cena e entrega o bebê para Nathaly, que não estava conseguindo ter a posse do brinquedo. ( <i>Vídeo - 43 min.</i> )	Sala do Grupo - em vários espaços da sala.	Isabelly Nathaly Marianna Ana Júlia	Boneca-bebê, roupa da boneca, fralda.	Auxiliar de Sala.

<sup>123</sup> Os registros listados na tabela foram assistidos/visualizados no mínimo duas vezes cada um.

---

19/10/11	Ao falar em tom assustador, Ana Júlia desencadeia uma situação que envolve medo e curiosidade em relação à bruxa. ( <i>Vídeo 04 min. e 20 seg.</i> )	Sala do Grupo (no meio da sala) Horário de Entrada	Ana Júlia, Marianna, M. Eduarda, Vitória	Nenhum	
19/10/11	Nuna e Marianna brincam com patos de pelúcia (da capa de livros), um é o papai e o outro é o filhote. Depois elas tornam-se cuidadoras de patos. Ana Júlia observa a brincadeira e pergunta se pode brincar também e se pode ser o cachorrinho. Marianna diz que pode, propõe que Ana Júlia seja o cachorro ajudante e ela aceita. Ana Júlia passa a latir e agir como se fosse um cachorro, num determinado momento, depois de muito latir, diz: “ <i>Eu falava também, tá?</i> ” Maria Eduarda e Matheus também são cachorros. Ana Júlia, interrompe a brincadeira e chama atenção de Matheus em alguns momentos. (Chama atenção o modo como Ana Júlia repreende Matheus, em função da semelhança com o modo dos adultos repreenderem as crianças). ( <i>Vídeo: 12 min. 48 seg.</i> )	Biblioteca (sobre o tapete)  Horário que antecede ao almoço	Nuna, Marianna Ana Júlia Matheus M. Eduarda	Livros com fantoches de Patos	Professora

---

28/10/11	<p>As professoras disponibilizam argila, conchas, folhas, gravetos, pedrinhas, água. Ana Júlia e Maria Eduarda colocam vários objetos sobre a base de argila. Ana Júlia e Maria Eduarda são as crianças que permanecem por mais tempo envolvidas com a proposta. (<i>Notas e registros fotográficos</i>)</p>	<p>Pátio dos fundos da sala (sobre uma mesa)</p>	<p>Ana Júlia M. Eduarda</p>	<p>Argila, conchas, folhas, gravetos, pedrinhas, água.</p>	<p>Professora</p>
28/10/11	<p>Ana Júlia, Maria Eduarda, Marianna, Luana e Isabelly estão na casinha com uma menina de 10 anos, que está visitando o NEI. Ana Júlia diz que é sua amiga. As meninas evidenciam, nos olhares, nas falas e nas ações, muita curiosidade e interesse pela amiga de Ana Júlia. Ao ouvir uma música, Ana Júlia levanta e começa a dançar, incentivada por Sílvia, outras meninas começam a dançar também, com exceção de Isabelly. Enquanto dançam têm o olhar direcionado para a menina e conversam com ela. Depois vão para os balanços, lá a amiga de Ana Júlia balança-se em posições diferentes e desafiantes, o grupo de meninas procura balançar-se imitando-a. (<i>Vídeo 06 min. 48 seg.</i>)</p>	<p>Pátio dos fundos da sala na casinha e nos balanços</p>	<p>Ana Júlia M. Eduarda Marianna Luana Isabelly</p>	<p>Nenhum</p>	<p>Auxiliar de sala.</p>



28/10/11	<p>A proposta é a de dançar músicas de estilos diversos. Ana Júlia primeiramente solicita samba, depois forró. Ana Júlia dança o tempo todo, com outras meninas e com a professora Ana Cláudia. As outras meninas tentam trazer os meninos para dançar, alguns fogem e elas correm atrás deles. Gabriel sobe para dançar com Marianna, outras meninas dançam entre si. Ana Júlia sugere que Luana vá pegar algum dos meninos para dançar. Luana vai e Ana Júlia vai atrás dela. Ana Júlia retorna e diz que Pedro está vindo, parece que tem a expectativa de dançar com ele, mas Pedro não sobe na mesa para dançar. (<i>Vídeo: 08 min. 02 seg.</i>)</p>	<p>Pátio dos fundos da sala (sobre uma mesa).  Após o lanche.</p>	<p>Ana Júlia M. Eduarda Marianna Luana Isabelly Nuna Gabriel Pedro</p>	nenhum	<p>Professora e Auxiliar de Sala.</p>
	<p>Ana Júlia dança com Maria Eduarda, Vitória, Gabriel, Luana e com a professora Ana Cláudia. (<i>Vídeo: 03 min. 13 seg.</i>)</p>	<p>Pátio dos fundos da sala (sobre uma mesa).  Após o lanche.</p>	<p>Ana Júlia M. Eduarda Vitória Luana Gabriel</p>	Nenhum	<p>Professora e Auxiliar de Sala.</p>

28/10/11	<p>Na roda, as professoras e crianças cantam. Ana Júlia senta-se ao lado da professora Sílvia. Depois, começam a combinar quem serão os personagens do Boi de Mamão. Ana Cláudia pergunta às crianças quem delas quer ser o vaqueiro, quase todas as meninas, entre elas Ana Júlia, dizem que querem ser. A professora faz sorteios para definir quem serão os personagens, Ana Júlia manifesta-se querendo ser vários deles. Ao final, Ana Júlia e Marianna são indicadas para ser a Bernunça. Ana Júlia envolve-se muito com a proposta, explora movimentos com os panos disponibilizados, entra várias vezes na roda, assumindo personagens diversos, dança e movimentando-se até o final da atividade. (<i>Vídeo: 20 min. 11 seg.</i>)</p>	<p>Sala do Grupo (no centro da sala). Após o almoço.</p>	<p>Ana Júlia Marianna Eduardo M. Eduarda Luana Gabriel</p>	<p>Panos de diferentes texturas, cores e tamanhos.</p>	<p>Professora e Auxiliar de Sala.</p>
28/10/11	<p>Na continuidade da situação anterior, algumas crianças estão sentadas e outras, entre as quais está Ana Júlia, começam a dançar em círculo, ao som de um cd com a trilha sonora do Boi de Mamão. Ana Júlia pede que Marianna toque o bongô. (<i>Vídeo: 01 min. 47 seg.</i>)</p>	<p>Sala do Grupo (no centro da sala). Após o almoço.</p>	<p>Ana Júlia Vitória Eduardo Pedro (outras crianças estão sentadas, acompanhando a situação).</p>		<p>Auxiliar de Sala.</p>