

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ALINE NASCIMENTO FREITAS

**INFÂNCIA E FAZ DE CONTA:
EPISÓDIOS INTERATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Brasília
2013

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ALINE NASCIMENTO FREITAS

**INFÂNCIA E FAZ DE CONTA:
EPISÓDIOS INTERATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do grau em Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Müller

Brasília
2013

ALINE NASCIMENTO FREITAS

**INFÂNCIA E FAZ DE CONTA:
EPISÓDIOS INTERATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Educação da Universidade de
Brasília como requisito parcial para obtenção do
grau em Licenciado em Pedagogia.

26 de julho de 2013

Professora Dra. Fernanda Müller
(orientadora)

Professora Dra. Maria Fernanda Farah Cavaton
(membro titular)

Professora Dra. Solange Alves de Oliveira
(membro titular)

Professora Dra. Maria de Fátima Guerra de Sousa
(membro suplente)

AGRADECIMENTOS

"Non nobis Domine, non nobis, sed nomini tuo da Gloriam"

(Slm. 115:1 - Vulgata Latina)

Agradeço primeiramente a Deus, esta Força Superior que nos move.

Aos meus Mestres que me ensinam a trilha do Caminho em direção a esta Força.

À minha família, pelo Amor e apoio incondicionais.

Ao meu noivo, por caminhar ao meu lado e incitar o melhor que há em mim.

Aos meus companheiros de saga, por compartilhar tantos momentos e aprendizados de Vida.

Aos colegas e professores com quem convivi durante a graduação, e que hoje se tornaram bons amigos e exemplos. Em especial, à professora Fernanda Müller por não ter desistido de mim.

Às equipes das instituições de Educação Infantil que me acolheram em meus estágios. Em especial, à Diretora e à Professora, que tornaram possível esta pesquisa.

Às crianças, que me ensinam todos os dias que a vida é mágica, se soubermos vê-la desta forma.

Meu muito obrigada a todos que me presenteiam com sua existência!

“As conquistas são muitas, grandes e pequenas... e talvez sejam as pequenas as que nos proporcionem mais confiança em nós mesmos. Sempre há algo para refazer, para melhorar, para completar, para ampliar. Sempre há novas portas para abrir”. (Délia Steinberg Guzmán)

RESUMO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa realizada em uma instituição de Educação Infantil pública do Distrito Federal, com crianças de 3 e 4 anos de idade. Seu objetivo é apresentar episódios interativos de brincadeiras de faz de conta e analisá-los preponderantemente a partir da Sociologia da Infância. A pesquisa foi norteada pelas seguintes perguntas: “Em quais momentos e espaços as crianças brincam? Como emergem, se desenvolvem e terminam as brincadeiras de faz de conta? Quais são as interações que ocorrem durante as brincadeiras? Qual o papel do adulto ao observar o brincar das crianças?”. O referencial teórico explora conceitos como: reprodução interpretativa, cultura de pares, brincadeiras de aproximação-evitação, brincadeiras de dramatização de papéis, e funções dos brinquedos. A pesquisa é de cunho qualitativo e de inspiração etnográfica, e recorreu à observação participante e notas de campo. A análise é focada na categorização de dados quantitativos, mas principalmente nos qualitativos. Durante a inserção em campo foram registrados 45 extratos de brincadeiras de faz de conta, mas foi empreendida uma interpretação de dois episódios detalhados destas brincadeiras à luz dos conceitos supracitados.

Palavras-chave: brincadeiras de faz de conta, sociologia da infância, interação de crianças.

ABSTRACT

This work is the result of a research conducted in a public Kindergarten of the Federal District, with 3 to 4 years old children. The goal is to present interactive episodes of games of make-believe and analyze them mainly with the sociology of childhood. The research was guided by the following questions: “Which moment children play? And where they do it? How the games of make-believe begins, develop and finish? What are the interactions that occur during the play? What is the adults role when they watch the children’s games?”. The theoretical explores concepts as: interpretive reproduction, peer cultures, approach-avoidance routine, dramatic role play, and toys functions. The research has a qualitative and ethnographic inspiration, and appealed to the participant observation and field notes. The analysis is focused on the categorization of quantitative data, but mainly the qualitative ones. During the field insertion, 45 extracts of games of make-believe were recorded, but I did a detailed interpretation about two episodes of these games guided by the concepts above.

Keywords: games of make-believe, sociology of childhood, children's interaction.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Locais das Brincadeiras	40
Quadro 2 - Categorias de Brincadeiras de faz de conta	41
Quadro 3- Temas de Brincadeiras	42
Quadro 4 - Catalogação dos episódios interativos de faz de conta	44

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Locais das Brincadeiras	40
Gráfico 2 - Categorias de Brincadeiras de faz de conta	41
Gráfico 3 - Temas de Brincadeiras.....	43

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1 - Lista de Presença	59
Apêndice 2 - Lista de participação nos episódios de faz de conta	59

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
PARTE I – MEMORIAL EDUCATIVO	10
PARTE II – MONOGRAFIA	12
1. INTRODUÇÃO	12
2. REFERENCIAL TEÓRICO	14
2.1. O brincar, as brincadeiras e os brinquedos da criança.....	15
2.2. Cultura de pares e faz de conta.....	21
3. METODOLOGIA	28
3.1. Pesquisa com crianças.....	29
3.2. Entrada em campo.....	34
4. ANÁLISE.....	39
4.1. Análise quantitativa.....	40
4.2. Análise qualitativa.....	44
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
PARTE III – PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS	56
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	57
APÊNDICE	59

APRESENTAÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso é composto por três partes distintas. A primeira é composta de Memorial Educativo, que traça momentos importantes da minha formação acadêmica e destaca os principais motivos pelos quais escolhi realizar minha pesquisa final na área das brincadeiras de faz de conta na Educação Infantil.

A segunda parte, a Monografia, tem como título “Infância e faz de conta: episódios interativos na Educação Infantil”. Está dividida em três tópicos principais: referencial teórico, metodologia de pesquisa e análise e discussão de dados. Sendo precedida por uma Introdução, e, posteriormente, há as considerações finais acerca de tudo o que foi argumentado no trabalho monográfico.

A terceira parte trata-se das minhas perspectivas profissionais futuras, e traça minhas ambições com relação ao campo de estudos e trabalhos desta nova etapa da minha vida.

PARTE I – MEMORIAL EDUCATIVO

Este Memorial Educativo tem como objetivo apresentar o meu itinerário no curso Pedagogia, que iniciou em agosto de 2008 e é concluído com o presente trabalho. Traçarei as principais razões que me levaram a realizar este Trabalho de Conclusão de Curso, que focaliza uma temática relacionada à Educação Infantil.

Desde o primeiro semestre venho realizando trabalhos e estudos na área da Educação Infantil, especialmente sobre as brincadeiras das crianças. Desta forma, desde o início da graduação já havia escolhido a vertente que gostaria de seguir ao longo dos anos. O primeiro contato direto que tive com o tema do “brincar” foi através do Projeto 3 – Fase 1¹ “Encanto no aprender: o lúdico no contexto educacional”, momento em que realizei atividades e brincadeiras, e estudei publicações sobre o lúdico e sua importância na Educação.

O segundo momento, foi ao cursar a disciplina de Educação Infantil, cujo trabalho final versou sobre “A qualidade do brincar na Educação Infantil”. Esta disciplina despertou o interesse pelo estudo da criança pequena, e me ajudou com a experiência posterior, de começar a dar aulas de inglês para crianças. Muitos textos que li na disciplina serviram de apoio para minha prática pedagógica, o que aumentou meu interesse tanto pela infância, quanto para o meu trabalho.

O Projeto 3 do “Encanto no aprender: o lúdico no contexto educacional”, segunda fase², englobou não só a parte teórica em encontros na Universidade, como a parte prática de realizar 60 horas de observação participativa em uma instituição de ensino, ocasião em que trabalhei com a aplicação de oficinas lúdicas com crianças. Escolhi uma instituição de Educação Infantil pública do Distrito Federal e me responsabilizei por uma turma de 2º Período com crianças de 5 a 6 anos. Durante este período, realizei oficinas de contação de histórias para elas.

No semestre seguinte, cursei o Projeto 4 – Fase 1³ também na área de “Educação Infantil” juntamente com a disciplina de “Formas de expressões da criança de 0 a 6 anos”. Realizei o estágio obrigatório em uma instituição de Educação Infantil pública do DF, com

¹ Os Projetos 1, 2, 3, 4 e 5 são espaços curriculares específicos do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, cujo objetivo é permitir ao aluno desenvolver uma trajetória acadêmica vivencial prática e reflexiva de atividades de ensino, pesquisa e extensão em instituições ou espaços que desenvolvem ações pedagógicas. O Projeto 3 – Fase 1 é de natureza teórica e nele o aluno escolhe uma área de atuação do curso de Pedagogia e desenvolve junto ao professor um estudo sobre alguma temática específica.

² O Projeto 3 – Fase 2 é de natureza prática e nele o aluno escolhe uma área de atuação e tem a possibilidade de vivência do que foi estudado na primeira fase do projeto.

³ O Projeto 4 – Fase 1 corresponde ao primeiro estágio supervisionado e obrigatório do aluno no contexto escolar formal em instituições de ensino pública, particular ou organizações/movimentos sociais.

uma turma de crianças de 3 a 4 anos. Durante este período, o meu foco foi no desenho da criança pequena.

Por fim, o estágio obrigatório referente ao Projeto 4 – Fase 2⁴ foi também realizado em uma instituição de Educação Infantil pública do DF, e esta experiência foi associada à presente pesquisa. O estágio foi dividido em duas etapas, na primeira, acompanhei uma turma de 2º Período, e na segunda uma turma de Maternal. A segunda experiência foi que me deu a base para retornar ao campo de pesquisa, com o objetivo de observar episódios interativos nas brincadeiras de faz de conta das crianças.

Em paralelo a estes cinco momentos destacados em minha graduação, acrescento o trabalho voluntário que realizo com um grupo de 12 crianças de idades entre 04 e 07 anos. Esta experiência também me motivou a eleger a Educação Infantil como minha área de investigação e futura área de atuação profissional.

⁴ O Projeto 4 – Fase 2 corresponde ao segundo estágio supervisionado e obrigatório e segue as mesmas orientações da primeira fase desta etapa.

PARTE II – MONOGRAFIA

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa iniciada durante o período de estágio obrigatório, onde passei a me interessar ainda mais pelo tema das brincadeiras de faz de conta com crianças pequenas. A partir desta experiência em uma instituição pública de Educação Infantil, busquei retornar ao campo de pesquisa para aprofundar questões teórico-práticas que culminaram na realização desta monografia.

A pesquisa foi norteada pelas seguintes perguntas: “Em quais momentos e espaços as crianças brincam? Como emergem, se desenvolvem e terminam as brincadeiras de faz de conta? Quais são as interações que ocorrem durante as brincadeiras? Qual o papel do adulto ao observar o brincar das crianças?”. Dessa forma, buscando respondê-las, iniciei o estudo de alguns autores que já realizaram pesquisas desta natureza, como Corsaro, Fernandes, Carvalho e Müller. Também realizei trabalho de campo com vistas a apreender os diferentes modos pelos quais crianças brincam no faz de conta.

O objetivo desta pesquisa é observar, através da imersão em uma instituição de Educação Infantil pública do Distrito Federal, quais são as formas de brincadeiras de faz de conta das crianças pequenas. Igualmente, o objetivo é extrair episódios que descrevem estas brincadeiras, a fim de analisá-los à luz de conceitos da Sociologia da Infância. Para tanto, foi necessária a entrada a campo e a escolha de metodologia de pesquisa que visassem uma postura ativa do pesquisador, ou seja, não bastava só estar na instituição observando o comportamento das crianças, era preciso participar daquele contexto para melhor absorver informações sobre ele e sobre as crianças. O interesse pelo tema e pela instituição de Educação Infantil surgiu a partir de vivências anteriores com crianças nesta mesma área: as brincadeiras infantis.

Do ponto de vista estrutural, o trabalho está dividido em quatro seções principais: o Referencial Teórico, a Metodologia, a Análise (cada uma subdividida em mais duas) e as Considerações Finais. Estas quatro seções serão detalhadas a seguir.

O Referencial Teórico conta com os argumentos dos autores supracitados que tratam sobre o tema. Ele está dividido em duas subseções: uma sobre “O brincar, as brincadeiras e os brinquedos da criança” e outra referente às contribuições do sociólogo William Corsaro à Sociologia da Infância, “Cultura de pares e faz de conta”. Temas como: a cultura lúdica infantil; os tipos de brincadeiras, o papel do brinquedo e do parceiro social no

desenvolvimento delas; a comunicação oral entre as crianças; e a relação entre o faz de conta e a imaginação; aparecem nesta primeira subseção, a fim de esclarecer alguns aspectos sobre o brincar da criança. Já as ideias propostas por Corsaro sobre cultura de pares; reprodução interpretativa; brincadeiras de aproximação-evitação e dramatização de papéis; empoderamento das crianças através da representação de papéis; as regras da brincadeira; e os conceitos de “enquadre”, “contextualização” e “embelezamento”; compõem a segunda subseção.

A Metodologia também foi dividida em duas partes. A primeira explica as vertentes escolhidas durante a pesquisa de campo: a abordagem qualitativa e a etnografia; a observação participante; a pesquisa com crianças na perspectiva interpretativa; o papel do adulto observador; as relações entre estas pesquisas e a Educação Infantil; e o exemplo de investigações realizadas à luz destas ideias, como as de Corsaro (2002, 2009) e Fernandes (2004). A segunda parte é composta pela descrição da minha entrada em campo em uma instituição de Educação Infantil pública do Distrito Federal. Neste momento, explico como se desenvolveu meu interesse pelo local e tema da pesquisa, e o instrumento que elegi para registro de dados. Neste quesito, os autores Bogdan e Biklen (1994) são recorrentes para explicar o exercício de registro em uma pesquisa de abordagem interpretativa e etnográfica. Nesta parte da Metodologia, também é apresentada uma caracterização do espaço físico da instituição de Educação Infantil, da rotina e das crianças de 3 a 4 anos da turma de Maternal.

A Análise se subdividiu em dados quantitativos, que englobam tabelas e gráficos; e a outra parte descritiva e reflexiva é sobre dois episódios interativos de brincadeiras de faz de conta. Aqui entra também um diálogo com os autores mencionados no Referencial Teórico.

Por último, as considerações finais tratam de retornar às ideias presentes nas três seções anteriores. É uma retomada aos objetivos principais da pesquisa e uma reflexão acerca dos resultados obtidos.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico foi inspirado na obra do sociólogo William A. Corsaro em conjunto com outros autores que discutem a emergência e consolidação de pesquisas com crianças no campo da sociologia e outros campos das ciências humanas e sociais.

Müller e Carvalho (2009) argumentam que a sociologia, durante muito tempo, se preocupou, principalmente, com a adolescência e a juventude, “tendo sido as crianças incorporadas aos estudos da sociologia da família e da sociologia da educação” (Müller e Carvalho, 2009, p. 21). No primeiro caso, o foco se voltava ao processo de socialização da criança na família e as formas como os pais a educavam. No segundo caso, o foco era na escolarização da criança. Ou seja, em nenhum dos dois a criança era o foco de pesquisa, “mas sim a sua trajetória escolar e os seus processos de socialização” (Müller e Carvalho, 2009, p. 22).

Müller (2007) em entrevista com Corsaro destaca o caráter inovador do tipo de pesquisa realizada por ele, ou seja, o foco nas próprias crianças. Ao longo de uma trajetória de mais de trinta anos de investigação, o autor tornou-se referência no estudo dos seguintes temas: a cultura de pares; as relações entre adultos e crianças, crianças e crianças; os métodos etnográficos de pesquisas com crianças; os processos de socialização delas; e os tipos de brincadeiras mais recorrentes em suas rotinas. Ainda é importante destacar o conceito apresentado por Corsaro, a Reprodução Interpretativa, como uma alternativa ao modo tradicional que a sociologia vinha analisando a criança. Este e os conceitos supracitados serão explorados na subseção “Cultura de pares e faz de conta”.

Fernandes (2004) também realizou pesquisas com crianças. Seu estudo folclórico e sociológico sobre a cultura de alguns grupos infantis, realizado na década de 40, em São Paulo, trouxe contribuições importantes ao campo da Educação e ao tema das brincadeiras e do faz de conta das crianças.

A abordagem da Sociologia da Infância defende o reconhecimento das crianças como atores sociais, no sentido de que elas “não somente reproduzem regras, valores, hábitos e comportamentos do mundo adulto como, principalmente, criam e recriam realidades e dão outros sentidos ao mundo” (DELGADO E MÜLLER, 2004, p. 178).

Desta maneira, o presente referencial teórico apresenta os temas das brincadeiras de faz de conta e das interações da criança, não apenas com objetos lúdicos, mas com seus pares, sob a perspectiva de que a criança não só imita, mas que recria e interpreta o mundo do adulto à medida que constrói um mundo próprio: o mundo da criança.

2.1. O brincar, as brincadeiras e os brinquedos da criança

Muitos estudos são feitos por parte dos pesquisadores do desenvolvimento infantil acerca do *brincar da criança*, mas, por vezes, este “fenômeno que, por parecer tão familiar, corre o risco de ser naturalizado, de ter sua importância subestimada, ou sua função no desenvolvimento sociocultural da criança menos investigada” (ROSSETTI-FERREIRA E OLIVEIRA, 2009, p. 59). Para que isso não aconteça, o brincar da criança não pode ser isolado de um contexto.

A fim de compreender melhor este fenômeno, diferentes pesquisadores argumentam que o brincar deve ser observado sob a ótica da interação das crianças com seus pares, ou seja, o foco está nas:

atividades coletivas, onde ela [a criança] participa junto com outros pares de idade na produção de rotinas culturais em contexto sócio-histórico-culturais concretos. Tais rotinas são ações cotidianamente repetidas e coletivamente produzidas pelos membros de um grupo infantil. [...] São rotinas desejadas pelas crianças pelo prazer de poder realizar coisas junto com os companheiros. (ROSSETTI-FERREIRA E OLIVEIRA, 2009, p. 60).

Santos (2010, p.10) afirma que: “Todo ser humano sabe o que é brincar, como se brinca, por que se brinca, mas a grande dificuldade surge no momento em que se pretende formular um conceito claro sobre o lúdico”. Portanto, mais do que formular novas teorias sobre o brincar, temos que compreendê-lo ao analisar o contexto da criança, o que Borba (2006) o faz ao relacionar o brincar com a produção de culturas da infância:

O brincar é um dos pilares da constituição das culturas da infância, compreendidas como significações e formas de ação social específicas, que estruturam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo. Essas duas perspectivas configuram o brincar ao mesmo tempo como produto e prática cultural, ou seja, como patrimônio cultural, fruto das ações humanas transmitidas de modo inter e intrageracional, e como forma de ação que cria e transforma significados sobre o mundo (BORBA, 2006, p. 47).

Assim, ao brincar, a criança não só absorve a cultura, como se torna um agente na produção cultural. Complementar a esta ideia, Bastide (prefácio, 2004, p. 230) define o folclore como parte da cultura: “ora, não se pode compreender a cultura, separando-a do grupo social que ela exprime”. O autor argumenta que o folclore é uma ciência do homem, portanto, não deve esquecer o próprio homem, “ou melhor, neste caso, a criança que brinca”. E se, ao fazer uma analogia, tomarmos as brincadeiras como parte integrante do folclore, não

podemos isolá-las do sujeito criança que brinca. Esta ideia é endossada por Borba (2006, p. 47): “Brincar é, portanto, experiência de cultura, através da qual, valores, habilidades, conhecimentos e formas de participação social são construídos e reinventados, pela ação coletiva das crianças”.

Esta experiência de cultura, representada pelas brincadeiras da criança, é recorrente nos estudos de Brougère (2004, p. 262), quando defende a existência de uma cultura lúdica infantil, que se caracteriza por um “conjunto de esquemas, regras e imagens, que permite às crianças executarem atividades lúdicas”, e brincarem juntas.

Borba (2006) ressalta que através das brincadeiras, as crianças vão adquirindo estes esquemas e padrões, que permitem que elas iniciem ou participem de outras brincadeiras em espaço-tempo e interações sociais diferentes. Estes esquemas e padrões compõem a cultura lúdica infantil e são representados por:

formas específicas de se expressar (gestos, falas, balbucios, risos, entonações, gestos estereotipados que marcam as etapas das brincadeiras, etc.); [formas] de convidar o outro para brincar; movimentos sinalizadores da brincadeira; alternância dos turnos nas ações com o outro; vocabulários e construções verbais específicos (BORBA, 2006, p. 49).

Os esquemas e padrões também são abordados por Corsaro (2009), a partir da ideia de cultura de pares. O autor afirma que, em suas pesquisas, há evidências de que algumas estruturas de brincadeiras se repetem em contextos e lugares diferentes do mundo. Estas formas de expressões e trocas de comunicação compõem o universo da brincadeira e enriquecem as interações das crianças.

Quando tratamos das brincadeiras, podemos ainda pensar sobre o papel do brinquedo. Será que ele é um fator determinante da brincadeira? Como a criança se relaciona com ele? Mais uma vez, Brougère (2004) propõe reflexões acerca deste tema. Para o autor, da mesma forma que a criança não pode ser tomada como um ser isolado da sociedade, o brinquedo não pode ser compreendido sem a observação do contexto em que está inserido e do uso que se faz dele. Sendo assim, “a criança não recebe o brinquedo passivamente, ela é levada a interpretá-lo” (BROUGÈRE, 2004, p. 250).

Ao manipular o brinquedo, a criança lhe atribui novos significados que podem, ou não, serem os mesmos que os propostos pelos fabricantes do brinquedo. É como um carrinho, que na mão de uma criança pode vir a ser um telefone celular que ela coloca no ouvido e “fala com alguém”. É por isso que o referido autor defende que “só podemos compreender o que o

brinquedo faz à criança, ao olhar o que a criança faz com o seu brinquedo” (BROUGÈRE, 2004, p. 251).

Brougère (2004, p. 258) argumenta que nem todo contato com o brinquedo é, necessariamente, uma brincadeira, pois brincar com ele implica inseri-lo num contexto e tomar uma decisão livre por parte de quem brinca. Esta tomada de decisão é “em função dos mecanismos do brinquedo, das regras da brincadeira, do roteiro que está sendo inventado, sem que se saiba como vai terminar esse processo”. Ou seja, a criança, ao escolher brincar com determinado brinquedo, está trazendo-o a um contexto que lhe pertence e ali ela se relaciona com os mecanismos que o brinquedo lhe oferece e com as regras que podem, ou não, estar implícitas nele. Ao longo deste processo, a própria criança vai inventando o roteiro de sua brincadeira.

Brougère (2004) explica que um brinquedo não pode brincar sozinho, e que, portanto, ele não é como uma televisão que pode transmitir imagens quando o espectador não olha para ela. E argumenta que o brinquedo também carrega uma cultura lúdica em si, mas cabe ao seu usuário a capacidade de decodificá-la. E afirma que:

Por intermédio do brinquedo, ao brincar, ao agir, ao imaginar, o usuário vai receber certos elementos conhecidos ou desconhecidos da cultura lúdica. Por isso, o brinquedo propõe à criança uma atividade fundamental na nossa sociedade: o uso de um suporte não humano para ter acesso a certos aspectos da cultura (BROUGÈRE, 2004, p. 263).

Da mesma forma que a interação com os brinquedos é importante para a construção de algumas brincadeiras da criança, a interação social também o é. Pedrosa e Carvalho (1995, p. 61) demonstram que diversas concepções tradicionais sobre o desenvolvimento infantil “supuseram a prioridade, pelo menos temporal, do objeto sobre o parceiro social, como alvo da atenção e do interesse da criança”. Neste sentido, a noção era que para haver interação social, era necessário certo grau de desenvolvimento cognitivo, o que levava a crer que a interação com os objetos era algo próprio dos estágios iniciais de desenvolvimento da criança, enquanto que a interação social era um processo posterior a estes estágios iniciais.

Pedrosa e Carvalho (1995) argumentam que durante muito tempo se pensou na criança como um ser passivo, desorganizado e incompetente, sobre o qual o ambiente imprime suas influências e o molda como ser humano. Tais concepções contrariam aquelas que defendem que as interações sociais são parte fundamental do desenvolvimento da criança, tendo em vista que ela, desde o seu nascimento, já se constitui como um ser e ator social, que não só

absorve o mundo que antecede sua existência, mas contribui ativamente para mudança deste mundo.

O que as pesquisas no campo da Sociologia da Infância vêm demonstrando é que, além das interações entre crianças e adultos, há outro tipo de interação social que também merece atenção no estudo com crianças, que é a interação de pares. Ou seja, o foco destas pesquisas é no “brincar junto”, no parceiro social como agente potencial dos pares de crianças.

Borba (2006, p.48) também explora essa ideia do brincar e das crianças como agentes sociais, afirmando que, através das brincadeiras, elas vão “construindo sua experiência social, organizando com autonomia suas ações e interações, elaborando planos e formas de ações conjuntas, criando regras de convivência e de participação nas brincadeiras”. Ou seja, durante este processo, elas vão instituindo uma ordem social que rege suas relações de pares e se afirmam como atores sociais. As crianças formulam e reformulam o mundo em que estão inseridas e não apenas absorvem a cultura pré-existente, mas produzem sua própria cultura, que é sempre compartilhada com pares.

Durante as interações de pares, surge algo interessante também, que é a comunicação através da linguagem oral⁵ e a construção da brincadeira. Oliveira *et al* (1992, p. 53) expõem que:

Com a construção da linguagem oral ela [a criança] pode marcar para o companheiro este ‘mundo do faz de conta’ perguntando ‘Vamos brincar?’. Pode inclusive já determinar os papéis que devem assumir, dizendo: ‘Eu sou a mãe e você é o filho’, acrescentando: ‘Pode começar a chorar!’, ou seja, pela linguagem oral ela já comunica ao companheiro sua ideia do que vem a ser um filho.

A proposta de brincadeira expressa pelo convite “Vamos brincar?”, que também pode aparecer com gestos e outras expressões não verbais, é uma ideia que Pedrosa e Carvalho (1995, p. 64) definem como “um nome sugestivo do potencial que tem a ação de servir de pista para orientar ou reorientar a atividade”. Desta maneira, o parceiro ou grupo social pode ou não aceitar a proposta. Jogos de proposições são muito recorrentes nas brincadeiras de faz de conta.

⁵ Vale ressaltar que esta comunicação de pares não se restringe à linguagem oral, como esclarece Pedrosa e Carvalho (1995) ao realizar pesquisas com bebês. No entanto, o foco deste trabalho monográfico está na criança pequena de 3 a 4 anos, que já tem o domínio da fala.

Mas afinal, o que é o faz de conta? Como ele se desenvolve nas ações das crianças? Qual sua importância? Para Kishimoto (2006, p. 39):

a brincadeira de faz de conta, também conhecida como simbólica, de representação de papéis ou sociodramática, é que deixa mais evidente a presença da situação imaginária. Ela surge [...] quando a criança começa a alterar o significado dos objetos, dos eventos, a expressar seus sonhos e fantasias e a assumir papéis presentes no contexto social.

A autora também expõe que a importância desta modalidade de brincadeira se justifica pela aquisição dos símbolos. Nesta alteração de significados é que a criança desenvolve a função simbólica, “o elemento que garante a racionalidade ao ser humano. Ao brincar de faz de conta a criança está aprendendo a criar símbolos” (KISHIMOTO, 2006, p. 40). Costa *et al* (2009, p. 100) também ressaltam a importância do faz de conta ao argumentar que ele é para a vida inteira:

Quantas vezes, nós, adultos não fazemos de conta que já realizamos algum sonho? A criança ‘faz de conta’ com espontaneidade, experimentando com o próprio corpo. A partir de certa idade, o faz de conta vai se sofisticando.

Costa *et al* (2009) afirmam que essa sofisticação é marcada pelo uso da imaginação e do desenvolvimento da criatividade e fantasia. Ou seja, desde criança até a mais tenra idade estamos ligados ao “faz de conta”, só mudam-se as formas e os contextos em que nos valem de nossa imaginação. As autoras ressaltam que, “quanto mais experiências diferentes, mais passeios, músicas, histórias, pinturas, mais rico será o universo de seu faz de conta” (COSTA *et al*, 2009, p. 101).

Para a criança, as brincadeiras são uma forma de experimentar, dominar e compreender o mundo, tanto de uma forma concreta quanto simbólica. Borba (2006, p. 50), baseando-se em Vygotsky, argumenta que nas brincadeiras de faz de conta:

a criança destaca os objetos de seu significado e função presentes, atuando com eles no plano imaginário como se fossem outros. Dessa forma, liberta-se do plano imediato de sua percepção e ação, criando um novo plano de ação, com novas fronteiras de significação.

Neste mundo imaginário, de acordo com Costa *et al* (2009), a criança é autora do seu *script*. Quando ela fala, por exemplo: ‘Faz de conta que eu sou o motorista’, naquele momento, ela não só acredita que ela é um motorista, como reúne condições necessárias para tornar isso possível: cria cenários, explora objetos, faz gestos e sons, etc. Por outro lado, “ela

pode entrar na fantasia, mas sabe que ela é uma criança e não um motorista. Na hora em que ela acabar a brincadeira, ela volta à realidade” (Costa *et al*, 2009, p. 101). Essa “volta à realidade” faz a criança ter consciência de que uma coisa é o papel do motorista que ela representa enquanto brinca, outra é o motorista do ônibus que a leva para a escola, por exemplo.

Da mesma forma, Brougère (2004) apresenta esta ideia argumentando que haveria dois tipos de atividade humana: as de primeiro e as de segundo grau. A brincadeira se encaixa na segunda opção, pois não deve ser considerada de modo literal, “nela, se faz de conta, ou melhor, o que se faz só tem sentido e valor num espaço e em um tempo delimitado” (BROUGÈRE, 2004, p. 257). Diferentemente das atividades comuns, de primeiro grau, a brincadeira se aproxima do teatro, da ficção e do humor, e de outras atividades de segundo grau que, segundo o referido autor, integram tudo o que não se deve levar ao pé da letra.

Vygotsky (2002, p. 123) também diferencia o brincar da criança de outras atividades e argumenta que “no brinquedo a criança cria uma situação imaginária”. O autor afirma, ainda, que “criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos brinquedo” (VYGOTSKY, 2002, p. 122).

Oliveira *et al* (1992) exploram outra questão da brincadeira de faz de conta: a da criança que assume papéis de adultos e atribui papéis aos objetos durante a brincadeira. As autoras relatam episódios de faz de conta, onde as crianças referem-se a objetos ou animais, dizendo: “eles *querem* dormir, *precisam* comer tudo, *querem* morder uma pessoa, eles *necessitam* ter uma casa”. No entanto, as autoras questionam: “Que papel é esse atribuído pelas crianças aos objetos? Qual o personagem que eles estão substituindo no faz de conta?” (OLIVEIRA *et al*, 1992, p. 57). E esclarecem afirmando que este grande personagem oculto seria a própria criança que, nesta ocasião, passa a ocupar o lugar do adulto. Ora, se a criança ocupa o papel do adulto, outros terão de ocupar o seu. Só que neste processo, mais do que repetindo um modelo de ação deste adulto, ela está experimentando e reinventando estes papéis.

Ao colocar o outro em seu lugar e colocando-se no lugar do outro, a criança vai compreendendo muitas coisas, inclusive, suas próprias emoções. Rossetti-Ferreira e Oliveira (2009) afirmam que algumas vivências da criança se desenvolvem no faz de conta, e que, possivelmente, ela só vai compreender e assimilar essas vivências através da brincadeira. Situações difíceis são representadas e ganham ali um novo sentido para as crianças. Oliveira *et al* (1992, p. 57) argumentam que:

Ela [a brincadeira de faz de conta] permite reviver situações que lhe causaram enorme excitação e alegria ou alguma ansiedade, medo ou raiva, podendo nesta situação mágica e descontraída expressar e trabalhar essas emoções muito fortes ou difíceis de suportar.

As autoras citam o exemplo das crianças que brincam que estão grávidas e colocam almofadas por baixo da blusa, porque na “vida real” estão esperando um irmãozinho que, muitas vezes, imaginam ser como bonecos/as que chegarão em breve a suas casas. É o caso de crianças que brincam de médico, pois acabaram de voltar do hospital em função de uma doença que tiveram.

Tanto as brincadeiras quanto os brinquedos e o faz de conta oferecem inúmeras possibilidades de aprendizagem à criança. Ela vai se apropriando do mundo adulto à medida que brinca e interage com seus pares, fazendo, assim, a sua própria história, construindo a sua própria cultura, a cultura lúdica infantil.

2.2. Cultura de pares e faz de conta

A contribuição de Corsaro (2002; 2009) para a discussão sobre as brincadeiras e as interações de crianças, bem como a disposição de uma metodologia de pesquisa com crianças, se fundamenta na abordagem de socialização denominada interpretativa. Esta é vista como um processo mais reprodutivo do que linear. Assim, a criança não só imita o mundo externo, ou seja, a cultura adulta, expressando uma passividade, mas contribui para sua reprodução através de negociações com os adultos, e da produção criativa de suas culturas de pares com outras crianças, assumindo uma postura ativa no processo. Nesta perspectiva, “as crianças começam a vida como seres sociais inseridos numa rede social já definida e, através do desenvolvimento da comunicação e linguagem em interação com outros, constroem os seus mundos sociais” (CORSARO, 2002, p. 114).

A abordagem interpretativa acredita que há um desenvolvimento proveniente da socialização da criança num constante processo produtivo-reprodutivo. Este processo vai crescendo por meio da aquisição e reorganização do seu conhecimento, do desenvolvimento cognitivo, das competências linguísticas e das mudanças nos mundos sociais da criança. Um exemplo refere-se à importante mudança na vida das crianças quando elas passam a estabelecer relações fora da família. Corsaro (2002, p. 114) argumenta que:

através da interação com os colegas no contexto pré-escolar, as crianças produzem a primeira de uma série de culturas de pares nas quais o conhecimento infantil e as práticas são transformadas gradualmente em conhecimento e competências necessárias para participar no mundo adulto.

Nesta mudança de mundos sociais, através de uma adaptação, as crianças vão reorganizando suas concepções e aprendendo a lidar com o novo. No caso do exemplo de Corsaro, acerca da mudança entre o seio familiar e o contexto pré-escolar, a criança passa por um processo que envolve o contato diário com adultos “desconhecidos”; a descoberta de novos pares; a convivência; a experimentação de sentimentos de insegurança, medo da novidade, contentamentos e descontentamentos. Enfim, é possível identificar alguns elementos que este contato das crianças com uma cultura já existente, a instituição de Educação Infantil, produz nos seus mundos sociais.

Dessa forma, as crianças produzem culturas de pares que transformam o seu conhecimento e suas práticas em conhecimentos e competências necessários para participar e interferir no mundo adulto. A cultura de pares não é uma simples imitação, nem tampouco uma apropriação direta do mundo adulto, mas uma apropriação criativa desta, portanto, uma reprodução interpretativa. Corsaro (2009, p. 31) argumenta que:

O termo *interpretativa* 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 de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. O termo *reprodução* significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural. Significa, também, que as crianças são circunscritas pela reprodução cultural. Isto é, crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros.

A criança não só imita o adulto, mas recria o mundo adulto e o mundo da criança, atendendo aos seus próprios interesses e participando assim da sociedade. Ou seja, há uma relação entre as ações de: reproduzir, recriar, criar, participar, produzir e mudar.

A abordagem interpretativa também é observada na obra de Brougère (2004, p. 249) quando argumenta que: “a criança atua na construção do seu ser social e cultural, na sua socialização ou aculturação. [...] Ela não se contenta em interiorizar a cultura, mas participar da sua produção”. E é recorrente em Borba (2006) sob o nome de reinterpretação ativa. A autora aplica o conceito diretamente ao contexto da brincadeira e descreve este processo como uma articulação entre o já dado e o novo, entre a experiência, a memória e a imaginação, entre

presente, passado e futuro, que implicam novas possibilidades de compreensão, expressão e ação. E acrescenta que:

Desse modo, as crianças brincam de pique-pega, usando como tema a série televisiva *Power Rangers*; de casinha, reproduzindo e ressignificando os papéis sociais; assumem personagens de filmes e novelas, de monstros; experimentando sentimentos de medo, tensão, poder e alívio, etc. Enfim, em um espaço protegido, que coloca a realidade entre parênteses, e que possui regras arbitrárias próprias, as crianças tem liberdade de experimentar e criar novos mundos e papéis. (BORBA, 2006, p. 50).

Corsaro (2009) explora, ainda, o conceito de “cultura de pares”, que ele define como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” (p. 31-32). Por pares, ele entende: “a corte ou grupo de crianças que passam tempo juntas diariamente” (p. 88). O autor ainda exemplifica em suas pesquisas, dois tipos destas rotinas: as brincadeiras de aproximação-evitação e as brincadeiras de dramatização de papéis, e diz que há evidências significativas de que estas duas rotinas são “elementos universais das culturas de pares em crianças” (p.49).

As brincadeiras de aproximação-evitação se assemelham com o pique-pega, onde há um agente ameaçador (o “pegador”), uma base segura (“o pique”) e o processo de fuga dos “perseguidos”. Na Itália, onde o autor desenvolveu sua pesquisa, uma variação desta brincadeira é chamada de *La Strega* (a bruxa). Corsaro explora que neste tipo de brincadeira, as crianças experimentam sensações diversas. As representações sociais (de perigo, mal, desconhecido, tensão, ameaça, alívio, fuga) vão se desenvolvendo nas crianças num contexto lúdico. Essa estrutura básica de aproximação-evitação aparece em muitas brincadeiras ao redor do mundo.

Já as brincadeiras de dramatização de papéis são importantes para o desenvolvimento social e emocional das crianças. Corsaro (2009, p.34) expõe que:

as crianças não imitam simplesmente modelos adultos nessas brincadeiras, mas antes elaboram e enriquecem continuamente os modelos adultos para atender a seus próprios interesses. [...] 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’).

O autor agrega uma ideia de empoderamento das crianças através da representação de papéis. Por exemplo, ao brincar de “mamãe e filhinho”, elas não só imitam os adultos, mas dão sentido à brincadeira. Combinam o mundo adulto a elementos infantis e criam uma cultura própria da criança. Da mesma forma se adultos tentarem reproduzir o mundo delas,

não conseguirão imita-lo fielmente, porque levam consigo as concepções próprias dos adultos. Poderão ajoelhar-se para parecer menor, mudar o tom de voz, fazer gestos que observam das crianças, mas não deixarão de ser adultos por conta disso. E, ainda, ao buscar esta imitação, o adulto não recorre apenas à lembrança de uma ou mais crianças com quem ele tem contato direto, mas recorre também a estereótipos e modelos reforçados por imagens de televisão, filmes ou de histórias que lhes contam. Da mesma maneira, a criança que brinca que é a mãe não só imita a sua própria mãe, mas suas ações e falas vão ser de acordo com o que ela [a criança] espera de seu “filho” ou de seu “marido” naquele momento da brincadeira.

Corsaro (2009, p. 35) afirma que a maioria dos jogos de papéis recorrentes em crianças de idade entre dois e cinco anos é sobre expressão de poder. E confirma, através de suas pesquisas, que, ainda sem uma experiência direta de relação de poder, a criança pode expressá-la durante a brincadeira. Foi o caso que ele observou em uma criança pequena que não tinha experiência escolar, mas que já tinha a informação de que professores são poderosos e que ditam o que as crianças devem ou não fazer, e que, se necessário, podem deixá-las de castigo. O autor escreve que provavelmente esta informação teve origem em algo que a criança viu na televisão ou através do comportamento de algum adulto sobre como as crianças devem se comportar na escola.

Outro exemplo é o das crianças que tomam a frente do processo, e, como líderes, iniciam ou determinam o fim da brincadeira, incluem ou excluem outras crianças, e são as chamadas “donas da brincadeira”, o que não deixa de ser uma expressão de domínio e poder social. Corsaro (2009) chama atenção ao fato de que nestes casos, aqueles que desempenham os papéis de subordinados, sendo eles crianças, ou até mesmo animais de estimação, frequentemente se comportam mal, fazendo exatamente o que lhes é dito para não fazerem. As crianças, neste momento, “querem criar e compartilhar emocionalmente o poder e o controle que os adultos têm sobre elas” (CORSARO, 2009, p. 39).

Muitas vezes também, as crianças encontram barreiras ao propor seu jogo de papéis, que “é diversão e improvisação, é imprevisível e rico de oportunidades para reflexão e aprendizagem” (CORSARO, 2009, p.40). Esta aprendizagem incorpora conhecimentos sociais específicos e envolve, também, aprender a relação entre contexto e comportamento. Ou seja, a criança não aprende só sobre aquele papel social que está representando, mas aprende que papéis sociais existem. Este caráter do improvisado e dos obstáculos leva o jogo de papéis a um “brincar com a brincadeira”. Algumas crianças gostam de mudar a brincadeira para perturbar o outro, como foi dito anteriormente, às vezes só para desafiar uma autoridade

que estava se expressando através de uma posição de poder. E, com isso, geram uma recriação da própria brincadeira.

Em seu outro trabalho, onde o foco era relacionar esta abordagem da reprodução interpretativa ao faz de conta, Corsaro (2002) chama estes jogos de papéis de brincar sociodramático, referindo-se “ao brincar no qual as crianças produzem colaborativamente atividades de ‘faz de conta’ que estão relacionadas com experiências das suas vidas reais (por exemplo, rotinas familiares e ocupacionais) por oposição aos jogos de fantasia baseado em narrativas de ficção” (p. 115). E sobre estas experiências de “vida real”, Oliveira *et al* (1992 p. 56) afirmam exatamente isso:

as crianças, em geral, começam por brincar de ‘casinha’, por ser o tipo de enredo que elas mais observam, tanto em casa quanto na creche (cenas de cuidados físicos, acalanto, alimentação) e reproduzem o comportamento da mãe ou educadora na brincadeira.

Outro ponto que gostaria de ressaltar sobre o brincar de faz de conta, é que ao contrário do que muitos podem pensar, ele não é uma atividade completamente desregrada. Vygotsky (2002, p. 124) afirma que “o brinquedo envolvendo uma situação imaginária é, de fato, um brinquedo baseado em regras”, e Borba (2006, p. 50) argumenta que “as regras são criadas e partilhadas pelos próprios participantes, com base na situação e no universo simbólico que lhe serve de referência”.

Rossetti-Ferreira e Oliveira (2009) também exploram esta questão ao retomar que à luz da reprodução interpretativa, o brincar de faz de conta não é uma simples imitação, a criança tem que criar algo novo, por isso implica uma ação criativa. E este “novo” envolve não apenas procedimentos e informações, mas também regras, que vão sendo criadas na própria brincadeira. As autoras afirmam que:

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

Esta imprevisibilidade e novidade aparecem também em Pedrosa e Santos (2009, p. 55) ao descreverem o “Episódio das Risadas”, onde as crianças, durante uma brincadeira no balanço, criam um novo código: o riso como um meio de comunicar uma sensação de excitação. Quanto mais forte elas eram empurradas no balanço, mais alto eram os risos e gritinhos que elas davam. Ou seja, este novo código possibilitou uma ação criativa na cultura de pares.

Por fim, trago à discussão três conceitos de Corsaro, propostos por Sperb (2009, p. 73) acerca das brincadeiras como rotina: a noção de “enquadre”, a de “contextualização” e a de “embelezamento”. O enquadre refere-se aos elementos que estão disponíveis no cenário das brincadeiras, objetos que podem motivar determinados papéis sociais e posicionamentos das crianças na hora de brincar.

A contextualização diz respeito ao conjunto de indicações verbais, ou não, que informam sobre o curso da brincadeira, ou seja, o que Pedrosa e Carvalho (1995, p. 64) denominam “proposta”. O brincar de faz de conta coletivo não pertence apenas a uma criança, mas a um espaço construído e compartilhado por todos os envolvidos. E este espaço vai sendo reformulado através das interações e das decisões das crianças em continuar ou parar a brincadeira.

O embelezamento refere-se a essas transformações das rotinas, caracterizada por sub-rotinas, que são construídas coletivamente para prolongar ou ressaltar algum aspecto importante da brincadeira. Essas transformações são exemplificadas no episódio de polícia e ladrão (De Conti e Sperb, 2001 *apud* Sperb, 2009, p.74) com crianças de 5 e 6 anos no pátio de uma escola. Só meninos faziam parte desta rotina, e quando chega uma menina para brincar, eles dizem que, para isso, ela terá que ser a “ladrona”. No entanto, ela não aceita, pois quer ser a polícia. A menina tenta ocupar um papel masculino, de acordo com uma representação de gênero, numa brincadeira também masculina. Através de negociações, os meninos reestabelecem as regras da brincadeira em função desta representação de gênero, e reafirmam que se ela quiser brincar, terá que ser a “ladrona”.

Neste exemplo, a sub-rotina que aparece é a definição do “Ela será a ladrona”, é como Sperb (2009, p.74) afirma que:

As crianças, por meio de uma série de atos cooperativamente orquestrados, prolongam ou chamam atenção para certos aspectos das rotinas que estão produzindo, por intermédio da repetição e do exagero de algumas sub-rotinas que interessa a elas que se sobressaiam. Neste sentido, estas transformações têm a finalidade de manter a brincadeira.

Para que a menina pudesse se manter na brincadeira, ela teria que se submeter às regras previamente negociadas e impostas a ela. O que vem ao encontro com o que Borba (2006) e Rossetti-Ferreira e Oliveira (2009) propõem acerca do faz de conta, suas regras e seu caráter inovador e imprevisível.

Neste capítulo, retomei a importância de percebermos as brincadeiras de faz de conta da criança não como uma simples imitação do adulto, mas como um processo criativo de apropriação deste mundo, à medida que ela, junto aos seus pares, produz sua própria cultura.

3. METODOLOGIA

Este trabalho monográfico vincula-se à abordagem qualitativa de pesquisa, à medida que propõe uma observação participante no campo de pesquisa. Tomando como base as ideias de interpretação e compreensão dos significados contidos num texto e num contexto, a escolha desta abordagem se aplica ao objetivo de fazer um recorte da realidade do contexto de uma instituição de Educação Infantil, através da minha inserção em campo.

André (1995) afirma que a abordagem qualitativa de pesquisa tem suas raízes teóricas na fenomenologia, que por sua vez, abarca outras correntes como o interacionismo simbólico, a etnometodologia e a etnografia. A etnografia tem ganhado grande expressão dentro dos estudos realizados no campo da Educação e seu foco está voltado ao “significado que tem as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados. Alguns desses significados são diretamente expressos pela linguagem, outros são transmitidos indiretamente por meio das ações” (ANDRÉ, 1995, p. 19). À luz desta etnografia, Corsaro (2009) descreve seu método de pesquisa com crianças, que será abordado posteriormente.

Alves-Mazzoti e Gewandsznajder (1999) explicam que a pesquisa qualitativa requer um cuidado especial em seu planejamento, e que ela pode cair em dois extremos em sua estruturação: um extremo é a indefinição de um foco de pesquisa a priori, deixando que as questões vão surgindo ao longo do processo; e o outro extremo é definir demais o foco e não deixar espaço para que outros aspectos da realidade observada apareçam.

Marshall & Rossman (1989) e Milles & Huberman (1984) (*apud* Alves-Mazzoti e Gewandsznajder, 1999, p. 148) afirmam que: “qualquer pesquisador, ao escolher um determinado ‘campo’, já o faz com algum objetivo e algumas questões em mente; se é assim, não há porque não explicitá-los, mesmo que sujeitos a reajustes futuros”. Os autores (1989; 1984), que se posicionam a favor de uma estruturação prévia do foco da pesquisa qualitativa, argumentam que: “difícilmente um pesquisador inicia sua coleta de dados sem que alguma teoria esteja orientando seus passos”, e que “a ausência de focalização e de critérios na coleta de dados, frequentemente resulta em perda de tempo, excesso de dados e dificuldade de interpretação” (p. 148).

A observação participante se adequa a este tipo de pesquisa porque possibilita ao pesquisador uma interação com os envolvidos no campo de ação. De acordo com Bogdan e Taylor (1975 *apud* Correia, 2009, p.31), a observação participante é definida como “uma investigação caracterizada por interações sociais intensas entre investigador e sujeitos, no

meio destes, sendo um procedimento durante o qual os dados são recolhidos de forma sistematizada”. A expressão “Observação Participante”, segundo Lapassade (2001 *apud* Correia, 2009, p.31), abarca o trabalho de campo no seu conjunto, desde a chegada do investigador ao campo de pesquisa, quando inicia negociações para conseguir acesso a este e continua numa visita prévia, com o reconhecimento do espaço ou campo de observação.

3.1. Pesquisa com crianças

Além dos conceitos de reprodução interpretativa, cultura de pares e rotinas culturais, a contribuição de Corsaro à Sociologia da Infância também inova com sua metodologia de pesquisa com crianças e a postura do adulto. Rossetti-Ferreira e Oliveira (2009) chamam a atenção para a forma como Corsaro (2009) se posiciona no grupo de crianças. Durante sua pesquisa com crianças pequenas em instituições de ensino infantil na Itália, o pesquisador se colocou como:

Um parceiro interessado em participar e divertir-se com a brincadeira delas. Um parceiro que pode aprender com elas, e a quem elas podem ensinar a língua⁶ que ele ainda não domina bem, dentre outros ensinamentos apontados pelos parceiros infantis, interessados que estão em construir novas realidades, se os adultos souberem compreender e apoiar seus projetos” (p. 67-68).

Também Ades (2009), ao analisar os relatos de Corsaro (2009) sobre a interação adulto-criança durante as pesquisas, argumenta que, ao contrário da concepção de que a criança é quem penetra no mundo do adulto para assimilar o conhecimento construído, aqui, “é o adulto que, por assim dizer, se faz criança para melhor compreender o que é ser criança. Não é um retorno ao que o adulto foi um dia, mas uma forma de ele estabelecer um contato social diferente e, por meio dele, aprender como se aprende através da interação” (ADES, 2009, p. 128). Ou seja, o adulto não se abstém completamente de sua posição com tal, mas mergulha no mundo da criança, a fim de melhor compreendê-la.

No entanto, Ades (2009, p. 132) argumenta que há algo de que o adulto pode [e deve] se abster para que esta interação ocorra: “do poder que lhe confere o papel tradicional de adulto, como quem agacha para falar com crianças, estabelecendo uma proximidade ao mesmo tempo física e simbólica”. Através desta postura, o adulto torna-se atípico, não no

⁶ Esta “língua que ele ainda não domina bem” é o italiano.

sentido de raro ou anormal, mas no sentido de “alguém grande que também pode brincar”, e que respeita a criança e as suas culturas. É como descreve Ades (2009), acerca do exemplo de Corsaro (2009), o fato deste último não saber falar bem italiano e de se dispor a brincar com as crianças, fez com que estas se tornassem pequenos professores, o que facilitou a interação e a troca entre eles.

Sob o ponto de vista da Educação Infantil, Redin (2009, p. 117) discute esta postura dos adultos frente ao desenvolvimento das brincadeiras das crianças, e argumenta que, em geral, acabamos por assumir, como educadores, duas posturas:

Ou “deixamos as crianças brincarem livremente” (como se permitíssemos um tempo/espço de liberdade entre as atribuladas atividades que preenchem o cotidiano escolar), ou planejamos atividades e jogos dirigidos. Nas duas mentalidades, é comum a nossa intervenção, tomada pela postura e pelo olhar adulto, que, por sua vez, reflete as relações sociais, culturais em que nos inserimos. Nossa “entrada” nas brincadeiras infantis, seja como participantes, expectadores ou proponentes, não deixa de ser marcada pela pedagogização.

É como se estivéssemos sempre esperando por resultados: o que a criança vai aprender com isso? Quais habilidades e competências que serão desenvolvidas? Qual será o próximo passo no desenvolvimento dela? No entanto, Redin (2009) afirma que, com estas posturas acabamos por desvalorizar a cultura de pares das crianças. Deixamos de perceber que através do brincar, a aprendizagem de muitos elementos vai ocorrendo por meio da interação social. E estes elementos nem sempre nós, adultos, poderíamos ensinar a elas fora deste contexto da brincadeira. “Portanto, aproximar-se do universo infantil requer um olhar de revelação que precisa estar aberto à novidade, para os acontecimentos inusitados, que só se torna possível sem as amarras determinadas por saberes e verdades previsíveis” (REDIN, 2009, p. 118). Daí a importância de conhecer mais sobre estas concepções inovadoras acerca do brincar da criança, como as de Corsaro, por exemplo.

Sobre isso, Barbosa (2009) se pergunta: “Como a Sociologia da Infância de William A. Corsaro pode contribuir com as pedagogias das escolas de Educação Infantil?”. A autora conclui que: “os trabalhos de Corsaro (1997), tendo como campo de investigação a escola de Educação Infantil, permitem concebê-la como um lugar privilegiado para a construção de culturas de pares na medida em que oferece um tempo e espaço de constante convívio” (BARBOSA, 2009, p. 183).

Através de suas pesquisas e de sua proposta de uma nova abordagem da Sociologia da Infância, Corsaro nos leva a repensar esta estrutura de instituição de Educação Infantil, pois a

vê como sendo este espaço importante de convivência, de trocas e de interação entre pares. Barbosa (2009, 183-184) argumenta que:

Corsaro (1997) nos evidencia que as propostas pedagógicas precisam criar grupos que sejam estáveis, com a presença contínua das crianças e professores, isto é, apostar na ideia de que a longa permanência conjunta facilita o aprofundamento das relações e a criação simbólica. Para isto, é preciso que se estabeleça uma clara relação entre tamanho do grupo, idade das crianças, critérios para a organização das turmas, etc. Isto é, pensar nos agrupamentos como composições de pessoas que confirmam concepções sobre a sociedade, relações de gênero e Inter étnicas, diversidade de idades, inclusão de crianças com necessidades especiais. Ou seja, a organização dos grupos escolares como afirmação de princípios sociais e coletivos.

Se a criança é o foco central do processo educativo, ela tem que ser o ponto de partida da construção dos projetos pedagógicos das instituições de Educação Infantil. Como argumenta Barbosa (2009, p. 184), “esta Educação Infantil é responsável não apenas pelo desenvolvimento social, afetivo e emocional das crianças; assim, fica evidente a importância da interlocução e colaboração entre a escola, a família e o contexto social”.

Para garantir estes desenvolvimentos, é preciso que o adulto, na prática de pesquisa, assuma uma postura de respeito à criança e às suas culturas, ou seja, a postura de adulto atípico proposta por Corsaro (1997). Para Barbosa (2009, p. 184-185), “é importante conversar com as crianças e não apenas fazer perguntas, estar com elas, dizer a verdade, entrar reativamente no seu espaço social, pois mesmo sem pertencer ao grupo é possível construir relações mais horizontais”.

Neste sentido, Corsaro comprovou, com suas pesquisas, que é possível ao adulto inserir-se no mundo da criança para melhor compreendê-la e, perceber suas interações e construção de cultura de pares. Seus estudos nos incitam a buscar essa reconfiguração de perspectivas não somente *para* ou *sobre* crianças, mas também *com* as crianças.

E além das instituições de Educação Infantil, “em nosso mundo urbano, onde mais existem coletivos de crianças?” (Carvalho *et al*, 2009, p. 196). Talvez nas ruas, nos bairros, na periferia e nas favelas. Aqui, entra a contribuição de um importante pesquisador brasileiro que, assim como Corsaro, demonstrou que é possível fazer pesquisas *com* crianças: Florestan Fernandes.

Florestan Fernandes desenvolveu um estudo folclórico e sociológico na década de 40 com grupos infantis conhecidos como “trocinhas”, e durante seu trabalho de campo recolhe ricos materiais acerca das brincadeiras das crianças nestes núcleos de convivência social. Fernandes (2004) afirma:

após a observação minuciosa e prolongada de algumas ‘trocinhas’, o pesquisador fica habilitado a compreender certos aspectos do comportamento dos imaturos em seus próprios grupos sociais, desenvolvimento de sua personalidade, obediência a determinadas regras, etc., que comumente escapam aos adultos em geral e aos pesquisadores mais afoitos ou menos treinado (p.233).

Fernandes defende a ideia de que, através dessa inserção no contexto das brincadeiras das crianças, ele passa a perceber não só a forma com que elas acontecem, mas compreende elementos mais sutis das crianças, como o seu comportamento e desenvolvimento, por exemplo.

Graue e Walsh (2003) também elaboram uma metodologia de pesquisas com crianças e afirmam que o objetivo de realizar estes estudos é o de *descobrir* mais sobre as próprias crianças. Eles tratam este *descobrir* como um processo trabalhoso e dispendioso, que requer muita pesquisa de campo, olhos e ouvidos bem abertos, apreensão e assimilação por parte do pesquisador. Escrevem que:

Descobrir desafia o investigador na sua análise, que visa explorar criticamente não só aquela parte do mundo que está a ser estudada, mas o próprio processo de investigação em si mesmo. [...] Descobrir – intelectual, física e emocionalmente – é extremamente difícil quando se trata das crianças. A distância física, social, cognitiva e política entre o adulto e a criança tornam essa relação muito diferente das relações entre adultos. Na investigação com crianças nunca nos tornamos crianças, mantemo-nos sempre como um ‘outro’ bem definido e prontamente identificável (GRAUE e WLASH, 2003, p.10).

Graue e Walsh (2003, p.14) lembram, ainda, que “um método é uma ferramenta, podemos aprender muito sobre ferramentas em geral, mas não é possível determinar como e quando usar que tipo de ferramenta na ausência de um contexto específico”. Por contexto, eles entendem “um espaço e um tempo cultural e historicamente situado, um aqui e um agora específico” (p. 25).

Graue e Walsh (2003) exploram o enfoque de uma ciência interpretativa, que não busca apenas fatos, mas a compreensão e a interpretação deles inseridos nestes contextos. Ao argumentar sobre esta ciência interpretativa, eles destacam quatro dimensões úteis para se conceituar a investigação. A primeira delas é a *proximidade*, ou seja, “estudar um aglomerado particular de crianças requer uma interação presencial com elas durante um período de tempo prolongado” (GRAUE E WALSH, 2003, p. 35). Sendo assim, a segunda dimensão da investigação é a sua *duração*, a quantidade de tempo realmente passada com os participantes. A terceira dimensão é a da *descrição*, que pode ser tanto narrativa quanto por medição.

Segundo os autores, “de uma maneira geral o ponto mais forte da narrativa é o rigor, e o da medição é a precisão” (p. 37). Por fim, a quarta dimensão da investigação, a *teoria*, é de igual importância, pois ela atua como um agente norteador da pesquisa.

Corsaro (2002) apresenta, em uma de suas pesquisas com crianças, inclusive tratando do tema do faz de conta, uma ideia que complementa a pesquisa qualitativa sob a perspectiva desta abordagem interpretativa: o papel do observador como *participante periférico*. O autor classifica sua atuação da seguinte forma:

A minha atividade foi periférica na medida em que me absteve de: a) iniciar ou terminar um episódio; b) intervir numa atividade *disruptiva* [no sentido de ser uma atividade inesperada dentro de determinado contexto – notas da autora]; c) resolver disputas; ou d) coordenar ou dirigir uma atividade. O que fiz foi tentar brincar, tornar-me parte da atividade sem afetar dramaticamente a natureza ou o fluir das atividades de pares. (p. 118).

A grande contribuição de Corsaro (2009) à metodologia de pesquisas com crianças é a sua descrição minuciosa sobre sua concepção da prática da etnografia. Ele destaca quais as principais vantagens da etnografia: 1) seu poder descritivo; 2) sua capacidade de incorporar a forma, a função e o contexto do comportamento de grupos sociais específicos aos dados; 3) sua captura de dados (em notas de campo e/ou por meio de gravação em áudio ou vídeo) para análise apurada (CORSARO, 2009, p. 83-84).

O autor considera outras três características-chave da pesquisa etnográfica: ser sustentável e comprometida, microscópica e holística, e flexível e autocorretiva. A primeira é que ela é *sustentável e comprometida*, à medida que o pesquisador assume o compromisso de passar um período de observação intensiva no campo de pesquisa, buscando a inserção neste contexto, para melhor compreendê-lo. Corsaro (2009, p. 85), em concomitância de pensamento com a maioria dos etnógrafos, defende a importância da “observação participante” e argumenta que ela:

requer que o pesquisador não apenas observe repetidamente, mas também participe como um membro do grupo. A aproximação mais efetiva ocorre quando o pesquisador toma compreensão dos sentidos e da organização social como tema de pesquisa a partir de uma perspectiva de dentro, aprendendo a se tornar um membro do grupo, documentando e refletindo sobre o processo.

A segunda característica-chave da pesquisa etnográfica é ser simultaneamente *microscópica e holística*. Geertz (1973 *apud* Corsaro, 2009, p. 85) a chama de “uma

familiarização extremamente profunda com questões extremamente miúdas”. Ou seja, é uma observação atenta do micro para ter uma visão mais ampla do macro.

Por fim, a terceira característica-chave da etnografia é ser *flexível e autocorretiva*. Isso exige que o pesquisador, ao inserir-se no campo, tenha uma postura dialética, ou interativa-adaptativa, que aceite mudanças ao longo da pesquisa.

Corsaro (2009), ao relatar suas experiências com pesquisas em pré-escolas italianas, descreve de forma instigante sua entrada em campo, e destaca outros dois pontos importantes na pesquisa etnográfica: aceitação pelo grupo e coleta de dados. Em determinado momento, o autor compartilha que: “[ele] não era mais um adulto tentando aprender a cultura das crianças. Estava dentro dela. Estava conseguindo. Participava!” (p. 89). Esta é a demonstração de que durante uma observação participante, não basta só olhar, tem que olhar através de novos olhos. Estes novos olhos são aqueles que se aproximam do olhar da criança. Este envolvimento “caracteriza um ‘*pesquisar com*’ e não ‘*sobre*’ crianças” (p. 109).

O autor também relata que em Bolonha houve um momento em que ele se ausentou da pré-escola por um ano, e ao retornar, sentiu que este não era um marco do começo de um novo estudo longitudinal, mas uma evolução contínua da sua associação com este grupo. Ou seja, o vínculo que ele havia estabelecido com as crianças, este sentimento de pertencimento ao seu grupo, possibilitou um regresso ao campo de pesquisa como uma forma de evolução contínua.

Os relatos de Corsaro (2009) ilustram como a etnografia pode contribuir para as pesquisas com crianças que seguem a perspectiva qualitativa e interpretativa do fazer científico. Esta pesquisa se identifica com as ideias deste autor em muitos pontos, o que será explicado a seguir.

3.2. Entrada em campo

Realizei uma das etapas do estágio obrigatório nesta mesma instituição de Educação Infantil pública do Distrito Federal, que chamaremos de instituição de EI. Com esta experiência estive em contato com uma turma de crianças de 3 e 4 anos no Maternal, durante sete dias, num total de 35 horas. Ao longo deste período, me chamou atenção uma prática recorrente na rotina das crianças: as brincadeiras de faz de conta, e a interação social proveniente delas.

As crianças tinham na rotina um tempo livre para brincar e se apropriar de um espaço específico: o cantinho da brincadeira, denominado “Casinha”. Ali, elas desenvolviam brincadeiras de faz de conta, enquanto exploravam os móveis adequados ao seu tamanho, como cama, fogão e armários; os vários utensílios de cozinha disponíveis; as roupas e os sapatos de adultos, que podiam vestir; e as bonecas, que serviam de filhas, e que elas trocavam a fralda e a roupa, davam mamadeira, e até mesmo levavam para passear num mini carrinho de bebê.

Durante estes dias, foram feitas anotações sobre alguns episódios de brincadeiras de faz de conta das crianças. E, a partir destas observações, decidi ter este tema como foco de pesquisa. Buscando um aprofundamento acerca destas ações das crianças e um olhar mais focado, resolvi retornar ao campo, desta vez comprometida especificamente com a pesquisa. Este retorno foi caracterizado por um período de dez dias, compreendido entre 13 e 28 de maio de 2013, onde estive na instituição EI por um total de mais 50 horas.

Neste momento, me vali de alguns instrumentos de registro como notas de campo e máquina fotográfica para registrar os episódios interativos das crianças, especificamente aqueles relacionados ao faz de conta. Os episódios que aparecem na pesquisa são referentes a este período das 50 horas, no qual retornei à instituição de EI. As notas de campo como instrumentos de registro me ajudaram a assimilar tudo o que estava sendo observado, e neste aspecto, Bogdan e Biklen (1994) me deram um suporte teórico-metodológico:

As notas de campo consistem em dois tipos de materiais: o primeiro descritivo, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas; e o outro é reflexivo, a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações. (p. 152)

Com relação a este primeiro tipo de nota de campo, foi preciso estabelecer um instrumento de registro, onde pudesse reunir estas informações. Optei por um caderno pessoal levado a campo para realizar anotações imediatas dos episódios. Por se tratar de uma observação participante, eu tinha que, ao mesmo tempo participar dos episódios interativos da brincadeira estando próxima às crianças, e, também, desenvolver o trabalho de registro deste recorte da realidade.

Para tal, ao longo da experiência de registro, fui encontrando formas de facilitar estas anotações imediatas, por exemplo, criando códigos para as crianças, determinando nomes para as brincadeiras, e desenvolvendo um olhar sensível ao contexto do que estava acontecendo, sem me apreender apenas à caneta e ao papel. Este exercício requer um treino, e

para isso, a primeira fase de inserção do campo de pesquisa, ainda na etapa de estágio obrigatório, foi muito importante.

O segundo tipo de notas de campo citado, a parte reflexiva do processo, era feita após o retorno do campo de pesquisa, onde era desenvolvido o detalhamento das anotações, e o desdobramento dos códigos adotados durante a observação. Neste momento, era hora de retomar à memória dos fatos e enriquecer as notas a fim de torná-las mais fiéis à realidade observada.

Graue e Walsh (2003) mencionam que, para construir uma narrativa sólida no registro de dados, se faz necessário que as anotações tomadas durante o campo sejam construídas e desenvolvidas posteriormente. Os autores acreditam que a mera transcrição do que está num bloco de notas escritas à mão para um computador, por exemplo, resulta numa descrição pobre.

Bodgan e Biklen (1994) destacam etapas importantes na construção de cada um destes tipos de notas. Para os aspectos descritivos englobam: os *retratos dos sujeitos* (aparência física, maneira de vestir, estilo de falar e agir), a *reconstrução do diálogo* (tanto as conversas, quanto o que os sujeitos lhe dizem em particular devem ser registrados; bem como gestos, pronúncias e expressões faciais), *descrição do espaço físico* (podem ser feitos desenhos ou anotações), *relatos de acontecimentos particulares* (quem estava envolvido, de que maneira e qual a natureza de sua participação no episódio), *descrição de atividades* (reprodução da sequência de comportamentos) e o *comportamento do observador* (o pesquisador não é neutro, ele seleciona até o que está observando e registrando).

Os aspectos reflexivos referem-se a parte mais subjetiva, e englobam: *reflexões sobre a análise* (especulações sobre os temas que estão surgindo ao longo do processo), *reflexões sobre o método* (revisão sobre os procedimentos e estratégias utilizados, e comentários sobre as relações com sujeitos da pesquisa), *reflexões sobre conflitos e dilemas éticos* (registro de preocupações emergentes de conflitos com os sujeitos), *reflexões sobre o ponto de vista do observador* (como qualquer pessoa, o pesquisador qualitativo tem opiniões, crenças, atitudes e preconceitos, e como não consegue manter-se neutro a todo tempo, tudo isso influencia no seu campo e registro da pesquisa) e *pontos de classificação* (este são pontos de retornos às notas de campo a fim de identificar possíveis erros ou equívocos durante as anotações).

E este tipo de notas de campo, Denzin (1989 *apud* Graue e Walsh, 2003, p. 163), provavelmente inspirado em Geertz, dá o nome de descrição densa:

A descrição densa [...] faz mais do que registrar o que uma pessoa está a fazer. Ela vai além dos meros fatos e das aparências superficiais, apresentando detalhes, contexto, emoção e as redes de relações sociais que unem pessoas umas às outras. A descrição densa evoca a emotividade e os auto sentimentos e, inserindo história na experiência, estabelece a significação dessa experiência, ou a sequência de acontecimentos, para a pessoa ou pessoas em questão. Nesta descrição ouvem-se as vozes, os sentimentos, as ações e os significados dos indivíduos em interação (p. 83).

Aqui é o próprio pesquisador colocando-se na pesquisa, e levando outros leitores a fazê-lo também. A importância do estudo destes autores é perceber que o pesquisador tem suas particularidades e tem uma bagagem subjetiva ao iniciar uma pesquisa. E que seu treino como pesquisador é desenvolver o olhar para abranger cada vez mais a visão da realidade, ou pelo menos, do recorte de uma realidade. As notas de campo ajudam a treinar este olhar observador.

Outro ponto importante na pesquisa foi determinar que as identidades da instituição de Educação Infantil, da professora, dos profissionais e principalmente das crianças seriam preservadas, e para isso, as crianças são apresentados por códigos. As duas primeiras letras são do nome da criança, e os sufixos: “Fem” refere-se às meninas, e o “Masc” aos meninos. A professora e os demais profissionais da instituição de EI tem só a primeira letra de seus nomes como identificadores.

O grupo de crianças participante era composto por sete meninos e oito meninas, todos com idades entre 3 e 4 anos. No entanto, nem todas as crianças são citadas neste trabalho, pois foi feita uma seleção de episódios descritos, e neles, algumas crianças não aparecem. Ao citar determinada criança, sua idade aparece entre parênteses, representada com dois números separados por ponto e vírgula, o primeiro corresponde aos anos completos da criança e o segundo corresponde aos meses que elas tinham durante a pesquisa (mês de maio).

Os espaços físicos onde aconteciam as brincadeiras de faz de conta, e que serão mencionados nos episódios, eram basicamente quatro: a sala, o parquinho de areia, o gramado ao lado dele, e o campinho de futebol. Na sala, as mesas tinham quatro lugares, sendo mais fácil dividir a turma em pequenos grupos. Havia dois espaços destinados para o brincar na sala: o cantinho da “Casinha” (descrito anteriormente) e um tapete emborrachado, onde eram realizadas as rodinhas no início de cada dia, e onde as crianças brincavam com as peças de montar e os demais brinquedos. Do lado de fora da sala ficam o banheiro, um tanque (no qual as crianças lavavam as mãos e escovavam os dentes) e uma varanda, onde também brincavam em alguns momentos.

A rotina das crianças se dava entre o horário de sete e meia às doze e trinta, de segunda à sexta-feira. Diariamente elas eram recebidas pela diretora e demais professoras no pátio, e, em seguida, levadas para as respectivas salas. Lá, elas colocavam suas mochilas nas cadeiras, tiravam as agendas e colocavam na mesa da professora. Em seguida, sentavam-se na rodinha para cantar a música do “Bom dia”, falar sobre suas novidades, fazer a contagem das crianças e completar o calendário.

Após esta introdução, as crianças faziam alguma atividade dirigida ou tinham um tempo livre para brincadeiras até o horário do lanche no refeitório. Ao voltarem para sala, tiravam os sapatos e iam para o parquinho de areia, onde brincavam por 40 minutos. Depois, calçavam os sapatos, lavavam as mãos, tomavam água, escovavam os dentes, e novamente faziam uma atividade ou tinham um tempo livre para brincar. Em três dias da semana, as crianças tinham atividades extras de judô e capoeira com outros professores neste horário. Em seguida, era momento de guardar as agendas e demais materiais, e aguardar a chegada dos pais.

Estive na instituição de EI por dez dias, do começo ao fim das atividades, e durante este período observei e registrei episódios interativos de brincadeiras das crianças e seus pares. Vale ressaltar que estes episódios não ilustram apenas os momentos da rotina em que as crianças estavam “autorizadas” a brincar, mas sempre que percebia que elas estavam brincando. A escolha destes episódios foi feita segundo um critério de melhor detalhamento dos registros. Destaquei os que eram mais longos e que de alguma maneira eu pude captar melhor os diálogos das crianças e a descrição do contexto das brincadeiras.

Por fim, após registro e seleção destes episódios interativos, foram desenvolvidas análises do que foi observado. Neste ponto, a pesquisa de autores que tratam do tema de pesquisa etnográfica com crianças pequenas, como por exemplo, Corsaro (2009), deu o suporte teórico para que as análises fossem feitas à luz de teorias sobre as brincadeiras de faz de conta e as interações de pares. A estes pontos é dedicado o capítulo de análise, a seguir.

Sendo assim, o desenho metodológico da pesquisa, leva em conta: a inserção do pesquisador no universo conceitual para entender o sentido dos acontecimentos e interações durante os episódios de brincadeiras e faz de conta entre as crianças; a interpretação destes episódios através das interações criança-criança e criança-adulto; a familiarização com o campo de pesquisa, a fim de compreendê-lo melhor; e a investigação do significado que estes episódios de brincadeiras têm para os sujeitos pesquisados, no caso, para as crianças.

4. ANÁLISE

A análise foi dividida em duas partes, uma de cunho quantitativa, que contou com tabelas e gráficos; e outra de caráter descritivo e reflexivo acerca de dois episódios interativos de brincadeiras das crianças, analisados à luz dos conceitos de Corsaro (2002; 2009) sobre a cultura de pares, a reprodução interpretativa e as brincadeiras de aproximação-avoidance e de dramatização de papéis.

A análise quantitativa tem a função de reunir dados como: número de dias e horas que a pesquisa foi realizada, quais os tipos de brincadeiras foram observados, e os temas mais recorrentes durante estas brincadeiras. Trata-se de uma análise quantitativa porque informa sobre a categorização das informações recolhidas, que, para serem mais bem compreendidas foram ilustradas através de tabelas e gráficos. O objetivo deste tipo de análise é apresentar um mapeamento mais abrangente sobre os dados coletados.

Já a análise dos episódios interativos, explora informações diretamente relacionadas aos recortes de episódios de faz de conta destacados a partir das notas de campo. Graue e Walsh (2003, p. 255) definem estes episódios como:

Fotografias instantâneas ou minifilmes de um cenário, pessoa ou acontecimento, e contam uma história que ilustra um tema interpretativo dentro de um estudo de investigação. Os episódios esboçam imagens que, através dos seus pormenores, ilustram ideais que aparecem inerentemente relacionadas com o “estar lá”. [...] Embora os episódios foquem a substância da experiência diária, eles não constituem a vida real.

Neste sentido, o que se busca com a análise destes episódios é explorar com o apoio de um referencial teórico o que foi observado durante o período em que estive inserida no campo de pesquisa. O nome *episódios* é por tratar de recortes da realidade observada, e o termo *interativos* se refere aos momentos em que as crianças construíram junto aos seus pares esta cultura lúdica infantil a que se refere Brougère (2002; 2004) e Borba (2006) como sendo um conjunto de esquemas, regras e imagens, e permite às crianças executarem atividades lúdicas, e brincarem juntas.

4.1. Análise quantitativa

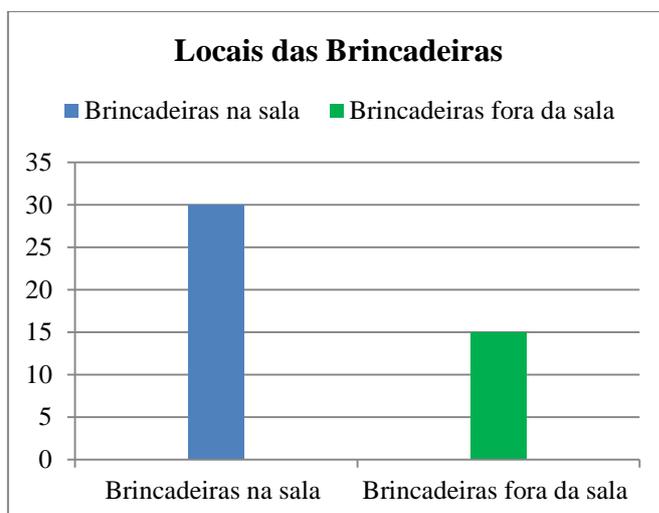
Após o período de 50 horas de inserção no campo de pesquisa, coletando os dados sobre as brincadeiras das crianças, foi necessário organizar as notas de campo, digitá-las e expandi-las por meio de um detalhamento das anotações realizadas. Em seguida, foram selecionados extratos que especificamente se referiam às brincadeiras de faz de conta das crianças com seus pares, em um total de 45 registros.

Além destes, foram encontrados, nas notas de campo, 10 episódios que não entraram nesta classificação, mas que poderiam ser classificados como momentos lúdicos das crianças em interação com os adultos. É o caso das atividades extras de capoeira e judô, nas quais os respectivos professores faziam jogos, danças e brincadeiras dentro da proposta de cada esporte. E os momentos de contação de histórias, onde eu e a professora líamos ou interpretávamos as histórias dos livros que as crianças escolhiam. No entanto, o foco desta análise ficará apenas nos 45 extratos de brincadeiras de faz de conta registrados. Assim, foram criados quadros e gráficos para categorizá-los. A primeira categorização é em relação aos locais onde as brincadeiras de faz de conta ocorrem:

Quadro 1 - Locais das Brincadeiras

Brincadeiras na sala	30
Brincadeiras fora da sala	15
Total	45

Gráfico 1 - Locais das Brincadeiras

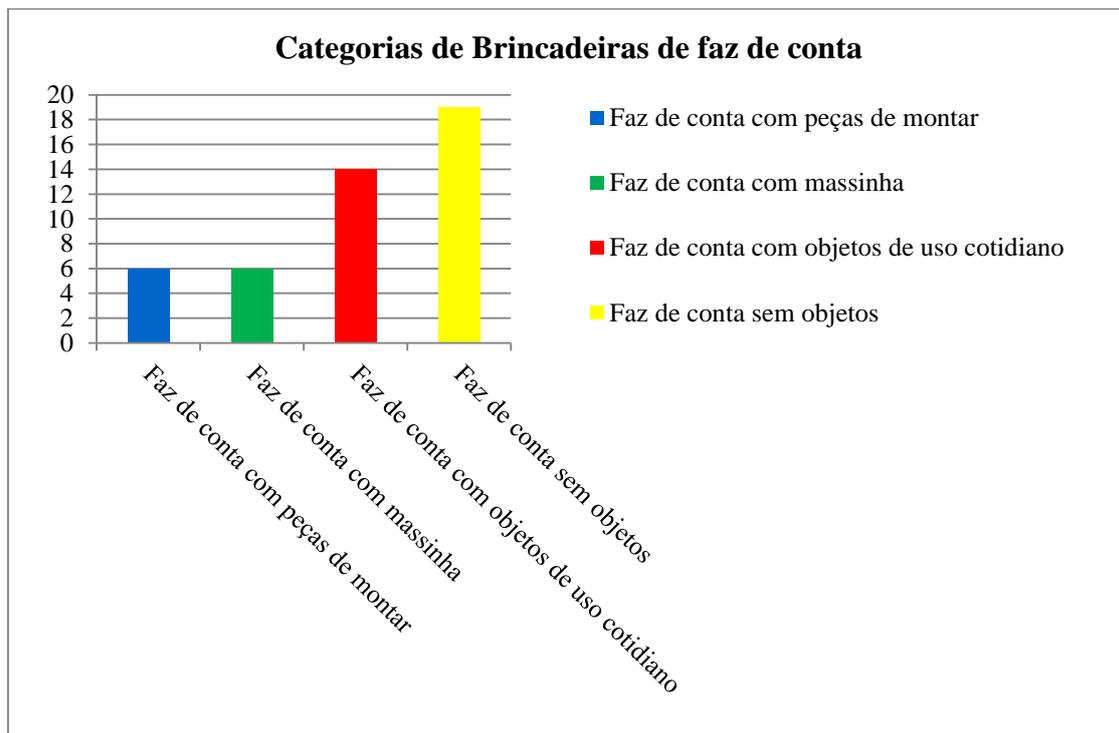


A categoria “Brincadeiras na sala” refere-se àquelas que ocorriam tanto no espaço da “Casinha”, no tapete emborrachado, na área próxima à estante de livros, quanto na varanda da sala. E a de “Brincadeiras fora da sala” abrange as rotinas realizadas no parquinho de areia, no gramado ao lado, na “Casa de Bonecas”, no refeitório e no campinho de futebol, todos na parte externa e de uso comum às outras turmas da instituição de EI. A próxima classificação é de acordo com a natureza das brincadeiras de faz de conta, e se dividem em:

Quadro 2 - Categorias de Brincadeiras de faz de conta

Faz de conta com peças de montar	6
Faz de conta com massinha	6
Faz de conta com objetos de uso cotidiano	14
Faz de conta sem objetos	19
Total	45

Gráfico 2 - Categorias de Brincadeiras de faz de conta



Esta classificação baseia-se no tipo de interação decorrente das brincadeiras. Por exemplo, o “Faz de conta com peças de montar” referem-se aos momentos em que as crianças brincavam com várias peças coloridas que se encaixam. À medida que elas usavam estas peças para criar novos contextos, e transformá-las em: helicópteros, bebês, discos voadores,

batons, carros de corridas, pontes, cidades e etc, elas saíam do uso comum e do sentido literal daqueles brinquedos, e adentravam ao faz de conta, guiados pela imaginação e fantasia.

Durante o “Faz de conta com massinha”, as crianças se reuniam em grupos nas mesas e cada uma ganhava um pedaço de massa de modelar para brincar da forma que quisesse. Da mesma forma que na categoria anterior, a das peças de montar, essa massinha não tinha um sentido literal. Pelo contrário, as crianças ao modelar aquele material, também modelavam e recriavam a própria brincadeira em interação com seus pares. Na análise qualitativa a seguir, haverá um episódio interativo, denominado “A massinha que se transforma”, que irá ilustrar estas ideias.

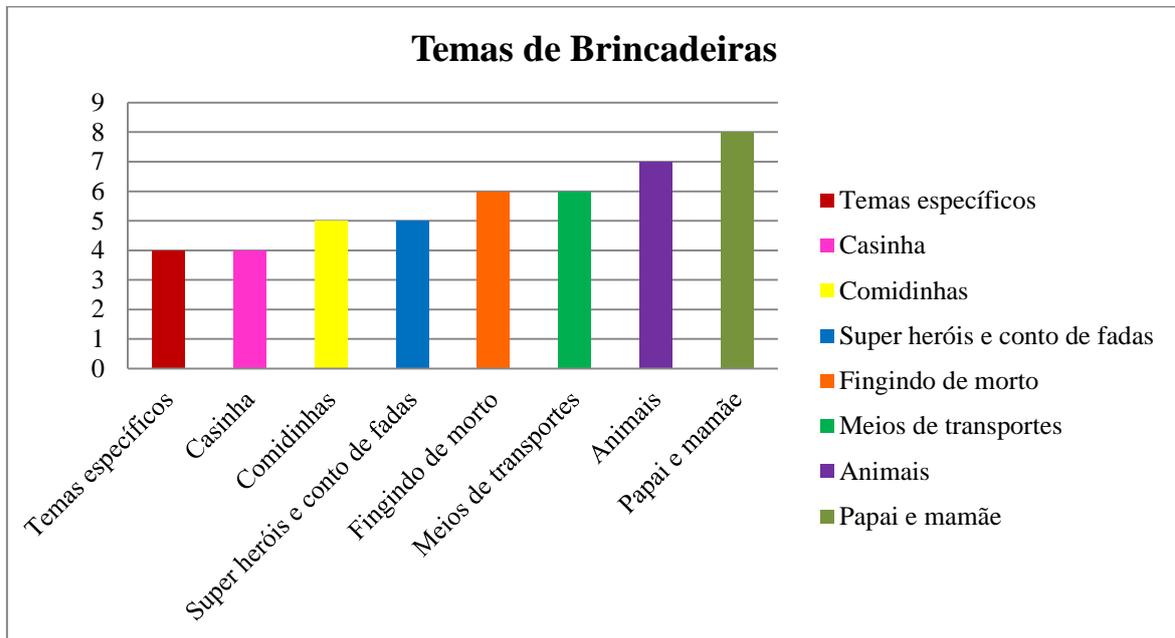
O “Faz de conta com objetos de uso cotidiano” não necessariamente acontecia em momentos destinados ao brincar, mas eram interações lúdicas das crianças com seus pares e com objetos como: mochilas, pastas de tarefas, escova e creme dental, giz de cera, dentre outros que ganhavam um novo significado nas mãos delas. Já a quarta categoria, a das brincadeiras de “Faz de conta sem objetos” se refere àquelas rotinas em que as crianças não precisavam ter nenhum objeto ou brinquedo para incitar sua imaginação, a própria interação com seus pares era suficiente.

Com relação à temática das brincadeiras de faz de conta, dividi em oito categorias de acordo com o padrão repetitivo observado. As sete categorias “Casinha”, “Comidinhas”, “Super heróis e contos de fadas”, “Fingindo de morto”, “Meios de transportes”, “Animais” e “Papai e mamãe” diferem-se da categoria “Temas específicos”, porque esta engloba quatro episódios cujos temas não se encaixam nas outras temáticas. Estes episódios foram registrados, porém ao conter particularidades receberam títulos próprios como: “O sumiço da professora”, “Mochila jogando futebol”, “Maquiagem” e “Presos no poste”. Os quatro aparecem mais à frente no quadro 4 da análise qualitativa.

Quadro 3- Temas de Brincadeiras

Temas específicos	4
Casinha	4
Comidinhas	5
Super heróis e conto de fadas	5
Fingindo de morto	6
Meios de transportes	6
Animais	7
Papai e mamãe	8
Total	45

Gráfico 3 - Temas de Brincadeiras



Tendo realizado a organização e a categorização das brincadeiras de faz de conta, foi possível identificar os temas mais recorrentes e os tipos de interações que as crianças mais gostam de realizar. Também foi possível inferir algumas informações importantes. Como por exemplo, o fato de as brincadeiras fora de sala terem uma grande representatividade é em função das crianças terem o parquinho como parte de sua rotina diária. Ou seja, todos os dias cada turma da instituição de EI tem direito de brincar ali por 40 minutos. E, durante todo período que estive em campo, registrei as brincadeiras de faz de conta neste espaço. A utilização das áreas externas para brincadeiras livres também contribuiu para que este número fosse grande, embora as brincadeiras dentro da sala tenham sido o dobro dos registros, o que se explica pelo fato de que as crianças passam quase 70% do seu tempo⁷ dentro da sala.

Outro fato que me chamou atenção foi a frequência com que as brincadeiras com objetos de uso cotidiano aparece. Isso demonstra que as crianças não precisam necessariamente de brinquedos muito elaborados para se divertir, muitas vezes objetos simples como escovas de dente podem levá-las ao uso de sua imaginação, e transformá-las em brincadeiras de faz de conta. O que vai ao encontro do que Brougère (2004, p. 257) afirma: “só podemos compreender o que o brinquedo faz à criança, ao olhar o que a criança faz com

⁷ Considerando um dia comum da rotina (aproximadamente 300 minutos), onde as crianças tem 40 minutos no parquinho, 30 minutos no lanche, 20 minutos de espera na entrada ou na fila para as atividades externas (total de 90 minutos).

seu brinquedo”. No entanto, o maior número de registros ainda é o de brincadeiras de faz de conta sem a utilização de objetos ou brinquedos, ou seja, aquelas em que apenas a interação de pares é suficiente. Estes dados demonstram a importância do “brincar junto” e reforçam que o parceiro social é um forte agente potencial dos pares de crianças.

4.2. Análise qualitativa

Esta parte engloba a análise qualitativa dos episódios interativos que foram registrados nas notas de campo e selecionados como brincadeiras de faz de conta com alguma representatividade e detalhamento dos registros. Foram destacados 18 episódios (dos 45 mencionados anteriormente), dos quais selecionei dois para fazer uma análise à luz dos conceitos de Corsaro (2002; 2009) sobre as brincadeiras de aproximação-avoidance combinadas ao faz de conta e sobre as brincadeiras de dramatização de papéis. Respectivamente os episódios 4 e 7 do quadro abaixo. Os demais episódios também receberam um nome e foram categorizados de acordo com os critérios de: duração, local onde ocorreram, quantidade de crianças envolvidas, temas e categorias.

Quadro 4 - Catalogação dos episódios interativos de faz de conta

NOME DO EPISÓDIO	DURAÇÃO	LOCAL	CRIANÇAS	TEMAS	CATEGORIAS DE FAZ DE CONTA
Ep. 01 - "Fingindo de morta 1"	5min	sala	9	fingindo de morto; animais; papai e mamãe	sem objetos
Ep. 02 - "Brincando com a escova e a pasta de dente 1"	2min	sala	6	papai e mamãe	com objetos de uso cotidiano
Ep. 03 - "Miau, miau, au, au, au"	2 min	varanda da sala	9	animais	sem objetos
Ep. 04 - "Eu sou um gato! / Fingindo de morta 2"	15min	sala	10	animais; fingindo de morto	sem objetos
Ep. 05 - "Tá no céu com Jesus"	1min	pátio	4	fingindo de morto	sem objetos
Ep. 06 - "Crianças, vou fazer um bolo pra vocês!"	3 min	gramado	2	comidinhas	sem objetos
Ep. 07 - "A massinha que se transforma"	30 min	sala	3	papai e mamãe; animais	com massinha
Ep. 08 - "Cadê a tia D.?"	3 min	sala	2	temas específicos: "sumiço da professora"	sem objetos

Ep. 09 - "Brinquedos de montar"	15 min	sala	5	meios de transporte; papai e mamãe; animais; super heróis e conto de fadas	com peças de montar
Ep. 10 - "Milkshake do Bob's"	10 min	pátio	14	comidinhas	com objetos de uso cotidiano
Ep. 11 - "Brincando com a escova e a pasta de dente 2"	5 min	sala	3	meios de transporte; animais	com objetos de uso cotidiano
Ep. 12 - "Nham, nham, nham"	1min	sala	2	animais	com objetos de uso cotidiano
Ep. 13 - "Vem, filho!"	3min	parquinho	4	papai e mamãe	sem objetos
Ep. 14 - "Eu sou o Batman"	2min	varanda da sala	4	super heróis e conto de fadas	sem objetos
Ep. 15 - "Palha"	30 min	campinho	7	super heróis e conto de fadas	com objetos de uso cotidiano
Ep. 16 - "Carro"	3 min	parquinho	3	meios de transporte	com objetos de uso cotidiano
Ep. 17 - "Maquiagem"	5 min	sala	4	temas específicos: - "maquiagem"	com peças de montar
Ep. 18 - "Tô presa!"	10 min	campinho	5	temas específicos: "presos no poste"	sem objetos

Parto, neste momento, para a análise de cada um dos dois episódios, iniciando pelo Episódio 04 – “Eu sou um gato! / Fingindo de morto 02”. Este episódio ocorreu no dia 14/05/2013, teve uma duração aproximada de 20 minutos, embora haja intervalos durante a observação e o registro. O contexto da brincadeira era o seguinte: as crianças tinham acabado de voltar do parquinho, calçaram os sapatos, escovaram os dentes e tiveram um tempo livre para brincar no tapete emborrachado. Todos estavam brincando, mas as crianças envolvidas diretamente neste episódio eram dez: GiFem (4;1), CaFem (3;7), ArMasc (4;1), RaFem (3;2), SaFem (3;6), SaMasc (3;3), LaFem (3;8), FlFem (4;1), JuFem (3;4), PeMasc (4;1).

Segmento 1 do Episódio “Eu sou um gato! / Fingindo de morto 02”

- 1 *GiFem e CaFem estão engatinhando pelo tapete. De repente, GiFem levanta, pega*
- 2 *na mão da CaFem e fica conduzindo a menina. ArMasc chega querendo*
- 3 *brincar também.*
- 4 **GiFem** (*gritando*): Sai daqui!
- 5 **ArMasc**: Eu sou um gato.
- 6 **GiFem**: Eu não gosto de gato!

7 *ArMasc levanta e começa a correr atrás delas. GiFem e CaFem aceitam a brincadeira*
 8 *e fogem de ArMasc. RaFem chega e entra na brincadeira.*
 9 **ArMasc:** *Miau, miau, miau, miau! (brincando de pegar as três meninas)*
 10 *GiFem e CaFem agora fingem que são as donas de ArMasc e comandam seus*
 11 *movimentos:*
 12 **GiFem:** *Deita!*
 13 **CaFem:** *Vai pra lá!*
 14 **CaFem:** *Volta aqui.*
 15 *Depois elas voltam a sair correndo pela sala, e ArMasc levanta do chão e corre atrás*
 16 *delas. LaFem e JuFem entram na brincadeira também. Depois chegam SaFem e*
 17 *SaMasc. Estão as sete crianças fugindo de ArMasc e correndo pela sala, enquanto o*
 18 *menino continua falando “miau, miau, miau”.*

Neste 1º segmento do episódio 4, identifiquei o que Corsaro (2009) chama de brincadeira de aproximação-avoidance, rotina da cultura de pares presente em vários lugares do mundo, e, ao mesmo tempo, características de uma brincadeira de faz de conta e representação de papéis.

GiFem e CaFem ao ficarem engatinhando pelo tapete emborrachado (linhas 1 e 2), estão representando algo que não ficou muito claro para mim se eram bebês ou animais. Quando ArMasc chega para brincar com as meninas, GiFem grita com ele e diz “Sai daqui!” (linha 4). A menina assumiu a condução da brincadeira, e, através do “papel principal”, expressou seu poder e controle sobre quem participava ou não do faz de conta.

Não posso afirmar que o fato de GiFem ter gritado e proibido a participação de ArMasc foi por uma questão de representação de gênero, pelo fato que até então eram apenas as duas meninas brincando, mas pode ser que esta seja uma explicação. Também não saberia dizer se houve algum conflito prévio entre os dois para que ela tivesse este comportamento, o fato é que ela não queria que o menino brincasse com ela e com CaFem.

ArMasc não se intimida com a autoridade de GiFem, e propõe uma mudança no contexto da brincadeira, dizendo que ele é um gato (linha 5). GiFem retoma sua posição de não querer que o menino brinque com elas, e justifica dizendo que não gosta de gatos. Estas novas regras inventadas pela menina, fazem-me retornar ao texto de Sperb (2009, p.74), quando analisa o conceito de Corsaro sobre o “embelezamento” da brincadeira, caracterizado “por sub-rotinas, que são construídas coletivamente para prolongar ou ressaltar algum aspecto

importante da brincadeira”. GiFem diz que não gosta de gatos para se contrapor à proposta de ArMasc para brincar com elas.

ArMasc então propõe uma nova mudança, e aí começa a brincadeira de aproximação-avoidance. O menino se levanta e passa a correr atrás de GiFem e CaFem. Ele se torna o “pegador”, o que Corsaro (2009, p.32) chama de agente ameaçador e passa a ser “empoderado” pela situação. Agora é ArMasc que domina a brincadeira, e as meninas tem que fugir pela sala para não serem pegadas por ele. Não reparei se havia algum lugar da sala que servia de “pique” ou base segura, pois meu olhar se voltou para RaFem (linha 8), que observava a brincadeira das crianças e aos poucos se aproximava como se quisesse participar também. GiFem passa perto dela, e RaFem começa a correr junto com a colega.

Em dado momento (linha 9), ArMasc volta a engatinhar dizendo “miau, miau”. Não sei dizer se ele faz isso porque estava cansado de correr, mas é possível que sim. Ao tomar esta postura, ArMasc vira um gato novamente e GiFem e CaFem passam a comandar seus movimentos. GiFem, que antes disse que não gostava de gatos, agora dita o que ArMasc tem que fazer. Passa-se um tempo e elas cansam de ficar dando ordens para o menino, e os quatro voltam a brincar de pega-pega ao redor da sala. Nas linhas 16-18, mais quatro crianças se juntam a eles, e ArMasc continua a correr atrás deles falando “miau, miau”.

Neste 1º Segmento foi possível reparar que além deste jogo de poder entre os personagens, a brincadeira também contou com várias “propostas” (Pedrosa e Carvalho, 1995, p. 64), quando as crianças tinham uma ação que servia de pista para reorientar a atividade. Tanto GiFem, quanto ArMasc faziam estas propostas e davam um novo caminho para a brincadeira. Um exemplo da construção coletiva do enredo do faz de conta, e do compartilhamento de emoções como: “acumulação de tensão, a excitação da ameaça, e o alívio e a alegria da fuga” (Corsaro, 2009, p.34). Já o 2º Segmento deste episódio destaca outros elementos sobre o brincar de faz de conta e a cultura de pares das crianças.

Segmento 2 do Episódio “Eu sou um gato! / Fingindo de morto 02”.

- 19 *De repente, LaFem se joga no chão para fingir que está "morta". Na mesma hora, todos*
 20 *correm e ficam ao redor dela. Não dura muito a brincadeira de LaFem, e logo as*
 21 *crianças dispersam.*
 22 *LaFem volta a deitar no tapete. CaFem, GiFem, ArMasc e SaFem estão*
 23 *carregando LaFem, que "morreu". As crianças discutem:*
 24 **CaFem:** Ela tá doente, gente!

25 **SaFem:** Hã! Ela morreu. A LaFem morreu!

26 **ArMasc:** Vamo levar ela pra lá!

27 *GiFem sai dessa brincadeira e começa a correr pela sala junto com a FiFem e a*

28 *RaFem. Neste instante, eu pergunto:*

29 **Aline:** Que brincadeira é esta?

30 **CaFem:** "Mamãe e filhinha".

31 *JuFem se aproxima das crianças, deita no chão, e SaFem começa a examina-la.*

32 **JuFem:** CaFem, eu morri.

33 *GiFem ouve, deita próxima à JuFem e repete:*

34 **GiFem:** CaFem, eu morri.

35 *ArMasc se aproxima, e CaFem diz para ele:*

36 **CaFem:** Examina ela! (referindo-se à GiFem).

37 *ArMasc tenta carregar GiFem sozinho, e ela mesma grita:*

38 **GiFem:** Alguém aí ajuda o ArMasc!!!

39 *SaFem se aproxima e tenta ajudar, mas não consegue e vai embora. GiFem fica*

40 *querendo chamar atenção dos colegas. SaFem vai até JuFem, que ainda está "morta"*

41 *como a GiFem, e tenta puxa-la, PeMasc chega para puxar GiFem. PeMasc deita em*

42 *cima de GiFem e ela dá um empurrão nele. SaFem, PeMasc, ArMasc e SaMasc tentam*

43 *carregar GiFem, ao mexerem nela GiFem grita:*

44 **GiFem:** Eu tô dormindo!!!

45 **JuFem:** Eu quero dormir!!!

46 *As crianças deixam as duas no chão. De repente PeMasc pergunta:*

47 **PeMasc:** GiFem, eu posso ser o pai?

48 *Mas GiFem o ignora e continua deitada. Aos poucos, todas as crianças que estavam*

49 *participando da brincadeira, deitam no chão e fingem que estão dormindo. A professora*

50 *diz:*

51 **Profª D.:** Acabou a brincadeira! Todo mundo nos seus lugares!

52 *E a brincadeira finaliza.*

Este trecho narra uma brincadeira que, de acordo com os registros, teve 5 repetições entre a categoria do “Faz de conta apenas com pares de crianças”. Eu dei o nome a esta brincadeira de “Fingindo de morto”. As linhas 19-21 descrevem a primeira tentativa da LaFem em propor o faz de conta aos colegas. A princípio, todos se reúnem ao seu redor, mas logo dispersaram e eu não consegui fazer nenhuma anotação sobre esta parte.

Num segundo momento, LaFem volta a deitar no tapete, e, dessa vez, as crianças reagem, como descreve as linhas 22-23. CaFem, GiFem, SaFem e ArMasc carregam LaFem pelo espaço do tapete, mas não entram num consenso se a menina está “doente” ou se está “morta”. As crianças colocam LaFem no chão e começam a examiná-la. GiFem sai da brincadeira (linhas 27-28) e se junta à FiFem e RaFem, que não estavam no tapete, as três começam a correr pela sala, como no Segmento 1 deste episódio.

A linha 29 mostra minha única intervenção neste trecho, quando pergunto sobre o que as crianças estavam brincando. CaFem, para minha surpresa, me respondeu que era uma brincadeira de “Mãe e filha”. As linhas 31-32 narram a chegada de JuFem, que para se introduzir na brincadeira, deita no chão e faz a proposta para CaFem dizendo que ela também “morreu”. CaFem aceita a entrada de JuFem e começa a examiná-la.

GiFem volta para o tapete, e tenta entrar na brincadeira dizendo a mesma coisa que JuFem, como está na linha 34, mas dessa vez CaFem, que estava ocupada examinando JuFem, manda que ArMasc vá examinar GiFem. Não posso afirmar se CaFem fez isso por desinteresse em brincar com GiFem, ou por impossibilidade de examinar as duas crianças ao mesmo tempo.

ArMasc tenta carregar GiFem sozinho, mas não consegue, assim, a própria menina grita pedindo ajuda para ser carregada. SaFem tenta ajudar, mas não consegue e vai até JuFem, que ainda está deitada. PeMasc chega para carregar GiFem, mas resolve deitar em cima dela, o que a deixa brava. Neste momento, GiFem empurra o menino, que levanta rapidamente.

SaFem, ArMasc e SaMasc junto a PeMasc voltam e tentam juntos carregar GiFem, mas agora a menina muda o contexto da brincadeira e diz que está “dormindo”. E na linha 44 é como se estivesse implícita a frase “Deixa a gente dormir!”. As crianças obedecem e deixam as duas no chão. É quando PeMasc vai até GiFem novamente e pergunta se ele pode ser o pai, talvez querendo que ela seja a mãe. O menino tenta esta aproximação, mas ela o ignora.

As linhas 47-48 descrevem o comportamento que todas as crianças tiveram nos momentos finais da brincadeira: deitar no chão e fingir que está dormindo. Isso só até a professora D. chegar e falar para todo mundo voltar para os seus lugares, marcando o fim do faz de conta.

Neste segundo segmento foi perceptível a forma com que a brincadeira estava sendo construída, e os códigos que as crianças desenvolveram para iniciá-la, ou seja, os atos de deitar no chão, fechar os olhos e esperar que as outras cheguem para carregá-la e levá-la ao

“hospital” representam uma “proposta” que elas usam para demonstrar que querem esta e não outra brincadeira.

Passo agora à análise do Episódio 07 “A massinha que se transforma”. Este episódio ocorreu no dia 15/05/2013, e teve uma duração aproximada de 30 minutos, embora a descrição não tenha sido corrida, ou seja, estes são fragmentos de uma brincadeira que durou quase meia hora. O contexto da brincadeira era o seguinte: as crianças tinham acabado de voltar da capoeira, calçaram os sapatos, brincaram um pouco no tapete, e nos minutos finais do dia ficaram brincando de massinha nos seus grupos.

Eu estava numa mesa sentada junto com a CaFem (3;7) e a JuFem (3;4), por isso, foquei este episódio na ação das duas. A mesa ao nosso lado era composta por PeMasc (4;1) e do GuMasc (3;6), mas o episódio só narra a participação das meninas e de PeMasc. No início da brincadeira, CaFem estava fazendo uma cobra com a massinha, e JuFem tentava imitá-la, mas não estava conseguindo. PeMasc ouviu, e pediu ajuda à CaFem para fazer também uma cobra com a massinha.

53 *CaFem dirigiu-se ao PeMasc, que estava em outra mesa e diz:*

54 **CaFem:** PeMasc, faz uma cobra igual a minha!

55 **PeMasc:** É assim, CaFem?

56 **CaFem:** Não! Mais grande!

57 *Ele voltava a mexer na massinha e perguntava:*

58 **PeMasc:** Assim?

59 *Ela pegou a cobrinha, comparou com a dela e falou:*

60 **CaFem:** Tá do tamanho certo

61 *Enquanto isso, JuFem transformou sua cobra em algo achatado, e eu perguntei:*

62 **Aline:** O que é isso?

63 **JuFem:** É um recado

64 **Aline:** O que está escrito aí?

65 **JuFem:** Pra comprar Danoninho.

66 *Depois ela fez outro "recado" e disse:*

67 **JuFem:** Outro recado... é pra comprar mais Danoninho.

68 **Aline:** Mas você comeu tudo?

69 **JuFem:** Comi. Tudo, tudo!!! Tem que comprar mais Danoninho.

70 *Em seguida, JuFem faz um relógio e fica olhando pra ele. Depois o transforma em outra*

71 *coisa e diz:*

72 **JuFem:** Tô fazendo meu celular, vou ligar pra minha mãe.

73 *Ela faz movimentos como se estivesse discando para um número, espera alguns*
74 *segundos, fica balançando a cabeça como se estivesse concordando, desliga o celular e*
75 *diz:*

76 **JuFem:** Minha mãe falou que são 15 horas.

77 *CaFem entra na brincadeira da JuFem, faz um celular para ela também, e diz:*

78 **CaFem:** Vou ligar para minha mãe... Ela disse que tá chegando a hora
79 da Festa da Família.

80 *JuFem liga para a mãe de novo e diz:*

81 **JuFem:** 3 e meia?... Minha mãe disse que tá 3 e meia agora.

82 **CaFem:** Vou ligar pro meu pai... Pai, quantas horas que tem a Festa da
83 Família?... 7 e meia?

84 *Depois desliga o telefone e faz outra ligação.*

85 **CaFem:** Mãe, quantas horas faltam pro passeio com a minha avó? 13, 14,
86 16... Quantas horas pra ir pro shopping?.

87 *As duas continuam fazendo outras "ligações" até o final da brincadeira com a massinha.*

Este episódio inicia-se claramente com uma demonstração de poder por parte da CaFem, que diz a PeMasc que ele deve fazer uma cobra igual a dela. JuFem, que estava na mesma mesa que CaFem, também se vê induzida a copiar sua colega, mas expressa dificuldade ao fazê-lo. As linhas 53-59 demonstram certa necessidade de PeMasc em ser aceito por CaFem, pois o menino passa boa parte do tempo da brincadeira pedindo que ela diga se o que ele está fazendo é certo ou errado.

Como pesquisadora, estar inserida no contexto da brincadeira das crianças, me possibilitou a compreensão desse fato: já há algum tempo reparei que CaFem tem uma tendência a liderar as outras crianças, e fazer com que elas façam as coisas do jeito que ela quer. Já PeMasc, não tolera receber ordens, e, por vezes, também desafia a autoridade da professora. No entanto, notei que com CaFem ele não só aceita ser “dominado”, como faz muitas coisas para agradá-la. O que pode ser uma explicação para o comportamento de ambos durante o faz de conta com a massinha.

A partir da linha 60, há uma mudança no contexto da brincadeira por parte da JuFem. Ela havia desistido de imitar a cobra da CaFem, e resolveu dar outro sentido à sua massinha.

Neste momento, perguntei a ela o que estava fazendo, e ela me respondeu “É um recado”. Fiquei curiosa com sua resposta e quis saber o que estava escrito naquele recado, e ela me respondeu “Pra comprar Danoninho”. Aqui, pude inferir algo interessante sobre a reprodução interpretativa na cultura de pares. Não posso afirmar, embora seja um forte indício, que na casa de JuFem as pessoas comunicam umas às outras os materiais que estão faltando, por meio de bilhetes; JuFem também pode ter visto isso na televisão, em algum desenho, novela ou filme. O fato é que na representação dela acerca do mundo adulto, as pessoas usam recados para se comunicar. No entanto, quando ela acrescenta o “Danoninho”, ela insere seus interesses próprios na brincadeira. Na linha 66, JuFem faz um novo recado, dizendo que é preciso comprar mais “Danoninho”. Eu entro na brincadeira perguntando se ela já tinha comido o outro, e ela afirma que comeu tudo sozinha, e quer mais.

Nas linhas 69-70, há uma passagem de tempo, sem maiores detalhamentos no registros, mas que demonstram a facilidade com que as crianças mudam o contexto da brincadeira, e o que era uma cobra se transformou num recado, em seguida num relógio, e neste novo contexto do episódio era um telefone celular, em que JuFem e CaFem se comunicam com seus familiares.

Na linha 71, JuFem é a primeira a fazer seu celular para ligar pra sua mãe. Embora nas linhas 72-74 não tenha um registro de cada fala da conversa de JuFem com sua mãe, é possível perceber uma construção da brincadeira que reproduz, de forma criativa, algo que a criança já vivencia. Por exemplo, ao pegar o celular, JuFem começa a falar alguns números em voz alta, como se estivesse discando o número de sua mãe, depois coloca o aparelho no ouvido e espera alguns segundos até que ela atenda. Quando sua mãe finalmente atende sua chamada, JuFem retoma a temática do relógio (linha 69) e afirma que sua mãe lhe disse que era 15 horas. O interessante foi que ela não usou “3 horas” ou “3 horas da tarde”, mas sim “15 horas”; embora o episódio tenha ocorrido no período da manhã, que é quando as crianças estão na instituição.

CaFem, que até o momento tinha deixado de se manifestar, entra na brincadeira de JuFem e diz que também vai ligar para sua mãe. Na linha 78, ela acrescenta a questão da Festa da Família. As crianças já estavam ensaiando há dias para esta festa, e estavam numa expectativa grande, pois, neste dia, não haveria aulas, os pais, irmãos e outros familiares iriam para a instituição assistir suas apresentações, e cada família faria um pic nic no pátio o que acarretaria que fossem embora mais cedo neste dia. Faltavam dois dias para a Festa da Família quando este episódio aconteceu. Por isso a alusão ao tema durante a brincadeira.

JuFem liga para sua mãe novamente, e diz que agora são “3 e meia” (linhas 79-80), já não mais “15 horas” como na linha 75. Chamou-me a atenção a forma como a menina transita nestas convenções de horários, em dado momento usa uma linguagem, e pouco depois já usa outra. No entanto, sua percepção do tempo é linear, pois antes eram 3 horas, e como demorou até a outra ligação, já tinha se passado mais meia hora.

Nas linhas 81-82, CaFem decide ligar para seu pai e perguntar que horas seria a Festa da Família, e ele provavelmente informou que seria “7 e meia”. Neste momento, ela traz informações que já ouviu antes, provavelmente de seus pais, de que a festa vai acontecer às 7 e meia. Há uma nova quebra no tema das ligações, e agora CaFem (linhas 84-85) liga para sua mãe, pois quer saber que horas será o passeio com a sua avó no shopping.

Mais uma vez, a importância de uma observação participante contínua me possibilitou uma maior compreensão deste trecho da brincadeira de faz de conta. No dia seguinte deste episódio, no momento da “Rodinha da Novidade”, CaFem estava muito entusiasmada e ficou contando várias coisas sobre o seu cachorro e os presentes que ela tinha comprado para ele e para ela no shopping no dia anterior. Ela também chegou com um casaco diferente, que havia ganhado de sua avó durante este passeio. Ou seja, um tema que surge na brincadeira de faz de conta só vai ser compreendido pelos relatos da criança no dia seguinte.

Tudo isso demonstra, mais uma vez, que a criança traz para brincadeira muitas informações e representações do mundo adulto, no entanto, esse processo não é apenas uma imitação, mas uma ação criativa por meio da qual a criança inventa seu próprio mundo, e atende aos seus interesses. Durante este episódio, também foi possível identificar a importância do parceiro social na construção da brincadeira. Embora cada criança tenha recebido o seu pedaço de massinha para brincar da forma que quisessem, as duas meninas criaram uma situação de faz de conta onde uma influenciava a criação da outra, formando uma construção coletiva de uma rotina da cultura de pares.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fazer essa pesquisa, percebi que não estava fazendo uma pesquisa *com* crianças no sentido de uma representação hegemônica, mas no sentido de que cada uma delas tinha um nome, uma identidade, uma história de vida, um contexto social e familiar, um passado, um presente e um futuro. E isto me convocou o tempo todo a percebê-las para além dos estereótipos e preconceitos que eu pudesse vir a ter. É claro que esta não é uma tarefa simples, mas necessária para buscar uma visão mais particular de cada criança. Delgado e Müller (2004, p. 189) argumentam que:

É preciso romper com representações hegemônicas. Elas [crianças] se distinguem umas das outras nos tempos, nos espaços, nas diversas formas de socialização, no tempo de escolarização, nos trabalhos, nos tipos de brincadeiras, nos gostos, nas vestimentas, enfim, nos modos de ser e estar no mundo.

Além disso, autores como Corsaro (2002, 2009) e Fernandes (2004) mostraram, através do exemplo, que este tipo de pesquisa *com* crianças é possível, e é necessário adentrarmos no mundo delas para descobrir suas particularidades. Uma postura de respeito ajudam esta interação adulto-criança a tornar-se real.

Através da observação participativa, pude verificar que as novas teorias da Sociologia da Infância procedem ao argumentar que as crianças, em interação com seus pares, não apenas imitam e reproduzem o mundo do adulto, mas recriam este mundo sob a ótica de seus próprios interesses, e, assim, elas agem como produtoras de cultura, a cultura lúdica infantil.

Por fim, retomo as questões norteadoras descritas no início do trabalho, na intenção de refletir sobre elas, mas sem esgotar as possibilidades de respostas. Em quais momentos e espaços as crianças brincam? Os registros das observações demonstram que as crianças não brincam apenas nos espaços que os adultos determinam para as brincadeiras, mas em todo e qualquer momento, desde que surja o interesse e a decisão da criança por fazê-lo. De forma que, escovas de dente na varanda da sala transformam-se em bicicleta e carrinho nas mãos da criança que espera a sua vez para escovar os dentes no tanque.

Como emergem, se desenvolvem e terminam as brincadeiras de faz de conta? As brincadeiras de faz de conta aparecem, na sua maioria, a partir da interação entre pares. Há sempre uma proposta, ainda que nem todas sejam através da linguagem oral do “Vamos brincar?”. Muitas vezes, as crianças se utilizam de gestos e expressões corporais, que implicitamente carregam este convite à brincadeira. Os estudos e a observação contínua

também demonstraram que há um padrão de repetição destes convites, que se tornam um esquema na rotina das crianças. Por exemplo, na brincadeira de “fingindo de morto”, quando alguém queria iniciá-la, jogava-se no chão, fechava os olhos, e dizia “Eu morri!”. Assim, as outras crianças sabiam que a brincadeira havia começado, e que elas teriam que examiná-la, levá-la ao hospital ou carregá-la até outro ponto da sua sala. As brincadeiras também tem um tempo de duração, que termina ou quando a professora diz “É hora de guardar os brinquedos e voltar para os lugares” ou quando as próprias crianças optam por brincar de outras coisas.

Quais são as interações que ocorrem durante as brincadeiras? Os dados registrados nas notas de campo revelam que estas interações se dão através da troca entre os pares, por meio destas propostas, das conversas e dos movimentos que as crianças realizam para construir o enredo e as regras da brincadeira. E, revelam, também, que há outro tipo de interações, que são com objetos do uso cotidiano, com os brinquedos disponíveis na sala ou com materiais distribuídos pela professora, como a massinha por exemplo. Tanto as interações sociais, quanto as interações com os demais objetos não podem ser interpretados sem observar o contexto de brincadeira em que estão inseridos.

Qual o papel do adulto ao observar o brincar das crianças? O papel deste observador deve ser o descrito anteriormente, um olhar atento e respeitoso às crianças, que busca não apenas julgá-las, mas compreendê-las. Como bem descreve Barbosa (2009, p. 184-185), “é importante conversar com as crianças e não apenas fazer perguntas, estar com elas, dizer a verdade, entrar reativamente no seu espaço social, pois, mesmo sem pertencer ao grupo, é possível construir relações mais horizontais”. Outro autor que fala sobre esta questão é Bastide (prefácio, 2004, p. 230):

Para poder estudar a criança, é preciso tornar-se criança. Quero com isso dizer que não basta observar a criança, de fora, como também não basta prestar-se a seus brinquedos; é preciso penetrar, além do círculo mágico que dela nos separa, em suas preocupações, suas paixões, é preciso viver o brinquedo.

E para penetrar neste círculo mágico, há que saber que ele existe, buscar compreendê-lo e vivenciar esta entrada no mundo da criança, daí a enorme importância de realizarmos mais pesquisas deste gênero, que buscam este pesquisar *com*, e não *sobre* ou *para* crianças.

PARTE III – PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Assim como este trabalho de conclusão de curso é a continuação de estudos que venho desenvolvendo durante a graduação na área da Educação Infantil e brincadeiras com crianças, acredito que ele também deve ser complementado e aprofundado ao longo da minha vida profissional. A Educação Infantil tornou-se para mim uma grande paixão, e minhas pretensões são de seguir atuando nesta área.

Quero prestar um concurso para Secretaria de Educação, e assumir o mais breve, se possível, uma turma de crianças pequenas. Posteriormente, penso em fazer uma pós-graduação também na Educação Infantil, e quem sabe no futuro retornar à Universidade e poder contribuir para a formação de outras pessoas, que assim como eu, veem na Educação uma esperança. Tenho ciência de que ser professora não é uma tarefa simples, mas estou disposta a segui-la. Este era o meu objetivo quando entrei no curso de Pedagogia, e fico feliz de chegar até aqui e não ter desistido dos meus sonhos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus Editora, 2008.
- ALVEZ-MAZZOTTI, Alda J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneira, 1999.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORBA, Ângela M. A brincadeira como experiência de cultura. In: **O cotidiano na Educação Infantil**. BOLETIM 23, 2006, p. 46-54.
- BROUGÈRE, Gilles. Usos, costumes e brincadeiras da Infância. In: Brougère, G. **Brinquedo e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 247-269.
- CORREIA, Maria da Conceição B. A observação participante enquanto técnica de investigação. **Pensar Enfermagem**, v. 13, n 2, 2º sem 2009, p. 30-36.
- CORSARO, William A. A reprodução interpretava no brincar ao “faz de conta” das crianças. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 17, 2002, p. 113-134.
- CARVALHO, Ana Maria A.; MULLER, Fernanda (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.
- COSTA, Edna Ap. A. da. Faz-de-conta, por quê? In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde *et al.* **Os fazeres na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 100-102.
- DELGADO, Ana Cristina C.; MÜLLER, Fernanda. Infâncias e crianças: ainda incógnitas para nós adultos/as? **Cadernos de Educação**, n.23, 2004, p. 177-195.
- FERNANDES, Florestan. As “Trocinhas” do Bom Retiro. In: _____. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Anhambi, 1961.
- GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Triunfadora-artes gráficas, 2003.
- KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.). O jogo e a educação infantil. In: _____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 13-43.
- MÜLLER, Fernanda. Entrevista com William Corsaro. **Educação e sociedade**, vol. 28, n.98, 2007.
- PEDROSA, Maria Isabel; CARVALHO, Ana Maria A. A interação social e a construção da brincadeira. **Cadernos de pesquisa**, n. 93, 1995, p. 60-65.
- OLIVEIRA, Zilma de M. *et al.* **Creches: crianças, faz de conta & cia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

VYGOTSKY, Lev S. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: COLE, Michael *et al* (Orgs.). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p. 121-137.

APÊNDICE

Apêndice 1 - Lista de Presença

Sigla	Presença	13/05	14/05	15/05	16/05	21/05	22/05	23/05	24/05	27/05	28/05
AnMasc	50 %	F	F	F	•	•	F	•	F	•	•
ArMasc	60 %	•	•	F	F	•	F	•	F	•	•
CaFem	90 %	•	•	•	•	•	•	•	•	F	•
DaMasc	80 %	F	F	•	•	•	•	•	•	•	•
FlFem	100 %	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
GiFem	80 %	•	•	•	•	•	•	F	F	•	•
GuMasc	90 %	•	F	•	•	•	•	•	•	•	•
JuFem	90 %	F	•	•	•	•	•	•	•	•	•
LaFem	100 %	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
LeMasc	45 %	F	F	F	F	½ F	•	•	F	•	•
PeMasc	100 %	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
RaFem	80 %	•	•	F	•	•	•	•	•	F	•
SaMasc	90 %	F	•	•	•	•	•	•	•	•	•
SaFem	80 %	•	•	•	•	•	•	•	•	F	F
SoFem	60 %	•	F	F	F	•	•	•	•	•	F

Apêndice 2 - Lista de participação nos episódios de faz de conta

Sigla	PARTICIPAÇÃO NOS EPISÓDIOS																		
	Percentual de participação	13/05 - Ep. 01 - "Fingindo de morto 01"	13/05 - Ep. 02 - "Brincando com a escova e a pasta de dente 01"	14/05 - Ep. 03 - "Miau, miau, au, au"	14/05 - Ep. 04 - "Eu sou um gato! / Fingindo de morto 02"	15/05 - Ep. 05 - "Tá no céu com Jesus"	15/05 - Ep. 06 - "Crianças, vou fazer um bolo pra vocês!"	15/05 - Ep. 07 - "A massinha que se transforma"	16/05 - Ep. 08 - "Cadê a tia D.?"	16/05 - Ep. 09 - "Brinquedos de montar"	21/05 - Ep. 10 - "Milkshake do Bob's"	21/05 - Ep. 11 - "Brincando com a escova e a pasta de dente 02"	22/05 - Ep. 12 - "Nham, nham, nham"	22/05 - Ep. 13 - "Vem, filho!"	23/05 - Ep. 14 - "Eu sou o Batman"	24/05 - Ep. 15 - "Palha"	27/05 - Ep. 16 - "Carro"	27/05 - Ep. 17 - "Maquiagem"	28/05 - Ep. 18 - "Tô presa!"
AnMasc	3	16,6%	X	X	X	X	X	X	N	N	S	N	X	X	N	X	S	N	S
ArMasc	5	27,7%	S	S	S	X	X	X	X	X	S	N	X	X	N	X	N	N	N
CaFem	7	38,8%	S	N	N	S	S	N	N	N	S	N	N	N	S	X	N	S	N
DaMasc	4	22,2%	X	X	X	X	N	S	N	N	S	N	N	N	N	N	S	N	N
FlFem	8	44,4%	S	N	S	S	S	N	N	N	S	S	N	N	N	S	N	S	N
GiFem	5	27,7%	S	S	S	S	N	N	N	N	S	N	N	N	X	X	N	N	N
GuMasc	7	38,8%	N	S	X	X	N	N	N	N	S	S	N	N	S	S	N	N	S
JuFem	8	44,4%	N	N	S	S	N	N	S	S	N	N	N	S	N	S	N	S	N

LaFem	10	55,5%	S	S	S	S	S	N	N	N	S	S	N	N	N	N	S	N	S	S
LeMasc	0	0%	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	N	N	N	N	X	N	N	N
PeMasc	10	55,5%	S	S	S	S	S	N	S	N	N	S	S	S	N	N	S	N	N	N
RaFem	4	22,2%	N	N	S	S	X	X	X	N	N	S	N	N	N	N	N	X	X	S
SaMasc	12	66,6%	X	X	S	S	N	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	N	N	S
SaFem	5	27,7%	S	N	S	N	S	S	N	N	N	S	N	N	S	N	N	X	X	X
SoFem	6	33,3%	S	S	S	S	X	X	X	X	X	S	N	N	S	S	N	S	N	X

X – criança faltou no dia

S – participação no episódio

N – não participação no episódio