

ENTRE MENINOS E MENINAS, LOBOS, CARRINHOS E BONECAS: A BRINCADEIRA EM UM CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Regina Ingrid Bragagnolo – Núcleo de Desenvolvimento Infantil - NDI/CED/UFSC

Andrea Simões Rivero – Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Zaira T. Wagner – Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina - SED-SC

O presente trabalho, apresenta reflexões que tem origem na pesquisa intitulada “As Crianças e o Brincar”: investigando a brincadeira como uma das ações sociais das crianças no contexto da educação infantil”, realizada em uma instituição de educação infantil pública municipal, com o grupo 4B (G4B), constituído por vinte crianças de 4 a 5 anos, que permaneciam naquele contexto em período integral, e duas profissionais, uma professora e uma auxiliar de sala¹, responsáveis pelo grupo no período matutino. Nossa intenção, ao eleger como objeto de investigação as brincadeiras das crianças no cotidiano de uma instituição de educação infantil pública, foi a de procurar romper com o “olhar panorâmico” e distanciado, que comumente dirigimos ao brincar. Além disso, procuramos identificar as possíveis relações entre o brincar e o planejamento de tempos, espaços e materiais no contexto das instituições de educação infantil. Pois, como explicita Cerisara (2004):

O conhecimento sobre quem são as crianças, o que elas fazem, como brincam ou como vivem suas infâncias é, antes de tudo, um ponto de partida que possibilita elaborarmos indicadores para a prática pedagógica das professoras que actuam junto dos meninos e meninas que passam de quatro a nove horas por dia em instituições de educação coletiva como creches e pré-escolas. (CERISARA, 2004:37)

As ações sociais, constitutivas das crianças pequenas, entre as quais estão as brincadeiras², ainda estão por ser observadas, analisadas e valorizadas em si mesmas. A necessidade de ultrapassar a visão sobre o brincar das crianças como “preparação para a vida adulta por uma outra que o valoriza no presente, como forma fluente de construção social dos seus mundos de crianças pela participação em actividades situadas no contexto social” é defendida por Ferreira (2004:83). Segundo a autora, essa abordagem obriga à desocultação da idealização naturalista e tradicional do *brincar*, que impede de considerar “como brincar tudo o que não corresponde à visão lúdica e quase etérea

¹ Denominações utilizadas pela Secretaria Municipal de Educação, no nível da educação infantil, para definir a função que cada profissional ocupa.

² As perspectivas teóricas de Brougère (1995, 1998, 2003, 2004), Corsaro (2002, 2009, 2011), Ferreira (2004a, 2004b) e Vygotsky (1984), sustentam nossa compreensão sobre a brincadeira.

dessa actividade”. Trata-se, portanto, de reconceitualizar o brincar como uma ação social e como recurso comunicativo das crianças. Brincar, nessa perspectiva, é um dos meios de realizar e agir no mundo, não apenas para se preparar para ele, mas usando-o como recurso comunicativo, com o objetivo de participar na vida cotidiana pelas versões da realidade que são feitas na interação social, dando significado às ações. Então, *brincar* é parte integrante da vida social, e é um processo interpretativo com uma textura complexa, onde fazer realidade requer negociações do significado, conduzidas pelo corpo e pela linguagem (FERREIRA: 2004:84).

Inicialmente, apresentaremos o percurso desenvolvido e nossas escolhas teórico-metodológicas. Na continuidade, procuraremos situar alguns dos repertórios de brincadeiras das crianças do grupo, procurando evidenciar aspectos que se sobressaíram, ao longo da pesquisa, como: os suportes materiais e imateriais com os quais as crianças brincavam, as relações entre fantasia e realidade presentes nas brincadeiras, os modos de envolvimento e organização das crianças, regras estabelecidas e espaços de preferência. Finalizaremos com uma reflexão, sobre as possíveis relações entre o brincar e o planejamento de tempos, espaços e materiais no cotidiano das instituições de educação infantil, a partir de elementos derivados da pesquisa.

1. O percurso metodológico de uma pesquisa sobre o brincar

Na chegada à instituição, face às expectativas inerentes ao início da pesquisa e, mais especificamente, em relação ao grupo de crianças, experimentamos “estranhos sabores”, como descreve Manuela Ferreira (2004), sobretudo, por sermos adultas e estrangeiras naquele contexto. Na situação apresentada a seguir, descrita no diário de campo, procuramos explicitar os modos como as crianças agiram em relação à nossa presença pois, os convites à participação em situações diversas, propostos de diferentes formas por elas, foram uma constante.

Na manhã em que entramos pela primeira vez, na sala do grupo, estávamos observando atentamente a organização dos espaços quando uma das meninas começou a nos acompanhar, e foi com ela que começamos a perceber as relações estabelecidas com o personagem do Lobo:

Esse espaço nos é apresentado por Geovana³, que se joga em cima do Lobo Pai, que está ali sentado, e o abraça. Próximo ao Lobo, na parede, há registros das cartas enviadas pela Mamãe Loba para as crianças. Geovana nos conta que o Lobinho foi para a casa de seu colega Vinícius, ela aponta para uma imagem na parede dizendo: - Aqui está o Lobinho e aqui o beijo dele (apontando uma marca de beijo no papel). (Diário de Campo, 11/9/2009)



Foto 1: Espaço da sala onde ocorriam brincadeiras com o Lobo Pai e o Lobinho.

Mais tarde, na mesma manhã, conhecemos o Lobinho, que chegou com Vinícius e seu pai:

Vinícius chega com seu pai, que carrega o Lobinho num *moisés*. O menino chega e fica em silêncio. A professora pergunta se ele está bem, e diz a Vinícius: - O Lobinho está cansado de dormir. Vou acordá-lo. Eu vou dar para você cuidar. Nesse momento as outras crianças ficam ao redor de Vinícius e, uma delas diz: - Vamos fazer o Lobinho caminhar. Depois o colocam no carro em que Kaique e Cauã estavam brincando e a professora diz: - Ó, o lobinho vai até dirigir. (Diário de Campo, 11/9/2009)

A partir do diálogo com Geovana, iniciamos uma experiência marcada pelo profundo envolvimento com as brincadeiras e demais experiências das crianças do G4B, realizada entre os meses de agosto a novembro 2009, em sessões quinzenais, que duravam em média quatro horas. Reuniões periódicas com as profissionais do grupo, a fim de discutir o projeto, os procedimentos metodológicos utilizados para a documentação das ações das crianças e, principalmente, o compartilhamento dos diários de campo, visando o estudo e reflexões conjuntas, constituíram uma parte importante do processo de pesquisa. A tentativa de garantir o diálogo e compartilhamento da documentação com as profissionais deu-se, por entendermos que as professoras não são meras informantes, e sim autoras desse processo, embora nosso papel junto às crianças e condições para a realização de observações, estudos e análises fossem diferenciadas.

³ A exposição da documentação fotográfica e escrita, para esta finalidade (entre outras), foi autorizada pelos familiares e profissionais da instituição onde a pesquisa realizou-se.

A professora, a auxiliar e a supervisora pedagógica participaram e contribuíram ativamente no desenvolvimento da pesquisa, em especial as duas primeiras, por estarem em contato direto com as crianças e serem as responsáveis pelo planejamento da prática pedagógica.

Aqui, vale registrar a interlocução permanente com a professora⁴ do grupo de crianças, no processo de pesquisa, fator que contribuiu para a aproximação ao contexto social das ações das crianças e seus modos de agir no cotidiano institucional. Nesse estudo, as relações estabelecidas entre adultos e crianças ocorreram a partir dos lugares distintos⁵ assumidos como pesquisadoras e professora do grupo. Assim, o material de campo evidenciou os lugares que cada uma de nós ocupava na relação com as crianças, permitindo refletir sobre o modo como elas se relacionam, a partir de alguns marcadores sociais, que se traduziram numa série de relações intersubjetivas.

Para a realização da pesquisa, elegemos as orientações da etnografia⁶, sob uma perspectiva qualitativa e interpretativa e, seu desenvolvimento ocorreu num contínuo processo de interação com as crianças do G4B e suas brincadeiras. A aproximação aos fundamentos etnográficos deu-se, sobretudo, por se tratar de uma perspectiva que compreende a produção de conhecimento como coletiva, intersubjetiva, a partir do encontro com o outro (FONSECA, 1999). Assim como, por considerarmos necessário o esforço de romper com a lógica adultocêntrica, onde as vozes das crianças são silenciadas, como referenciam as pesquisas de Pilotti (1995), Priore (1995), Kohan (2003) e Sousa (2002). Estas revelam, segundo Kohan (2003:40), como os lugares, as marcas, as concepções de infância, foram constituídas socialmente, sob a ótica da *incompletude*. Dessa forma, essa pesquisa insere-se em um campo de estudos emergente sobre as crianças, cuja especificidade, reside em partir das crianças como atores sociais (SARMENTO; PINTO, 1997) que constroem formas específicas de agir no mundo, e

⁴Essa interlocução foi tão significativa, que acabou por redundar na participação da professora na construção deste texto.

⁵Estamos nos referindo às distintas condições, de pesquisadoras e de professoras, no que tange: ao envolvimento com a pesquisa, à trajetória profissional e à intencionalidade. Tais fatores não podem ser desconhecidos ou omitidos, mas entendemos que a autoria coletiva - entre professoras e pesquisadoras - pode contribuir para avanços na produção de conhecimento sobre a educação das crianças pequenas em contextos de educação infantil.

⁶Levamos em consideração as críticas realizadas por Cláudia Fonseca (1999). A autora faz referência aos equívocos das pesquisas, realizadas na área da educação, que se utilizam do método etnográfico. No entanto, também compartilhamos e reiteramos sua posição, de que esse método pode ser um instrumento que enriquece a intervenção educativa.

tem como foco central a recolha das vozes das crianças, ou seja, a expressão de sua ação.

Reiterando nossa posição contrária a atributos historicamente imputados às crianças, marcados pela falta, incompletude, irracionalidade, centrada em uma concepção única e universal de criança, tentamos realizar aproximações às ações sociais das crianças, considerando suas relações com as professoras, assim como à proposta pedagógica em andamento.

Procuramos explicitar ao longo do percurso da pesquisa, nossas intenções, tanto para as crianças, quanto para seus familiares. Em certa medida, nessa pesquisa, procuramos realizar aquilo que Roberto da Matta (1978) diz ser um procedimento fundamental da pesquisa de campo, buscar uma interação dialógica, que não se dá com o ‘investigador’ questionando os ‘informantes’, mas sim estabelecendo uma relação de auscultação⁷, também proposta por Rocha (2010) e Ferreira (2004). Por isso, nossa estada no campo não se limitava a entrar, olhar, anotar, sair, retornar, pois pressupunha uma interação ética com as crianças, que procuramos realizar de modo cuidadoso, respeitoso e não invasivo, ao nos comunicarmos com elas, ao observarmos e registrarmos suas experiências, ao fazermos a devolutiva no decorrer da pesquisa, através de registros fotográficos. A intenção era a de estabelecer relações com as crianças, concebendo-as como sujeitos ativos e de direitos, assim, no processo de pesquisa, procuramos levar em conta sua opinião e participação. (KRAMER, 2002)

Ao realizarmos uma observação participante das situações de brincadeira, partimos da compreensão de que não há um método *a priori* que responda ao processo de investigação (GEERTZ, 1989). A trajetória metodológica, foi sendo delineada no decorrer da pesquisa, juntamente às professoras e com as situações de brincadeira em que nos envolvíamos. Os procedimentos metodológicos da pesquisa de campo foram a observação-participante⁸, o registro escrito, o registro fotográfico e o registro fílmico das brincadeiras produzidas pelas crianças.

⁷ Eloisa A. C. Rocha (2010, p. 19) afirma “[...] *ausculta* redefine nossa ação, não como uma mera percepção auditiva ou recepção da informação – envolve a compreensão da comunicação feita pelo outro. Inclui a recepção e a compreensão, que, principalmente neste caso – a expressão do outro/criança orientá-se pelas próprias intenções colocadas nessa relação comunicativa – e lembremos que, quando o outro é uma criança, a linguagem oral não é central e nem única, ela é fortemente acompanhada de outras expressões corporais, gestuais e faciais”.

⁸ A *observação-participante*, como uma metodologia de investigação, pressupõe que é somente através da imersão no cotidiano de uma outra cultura que o/a antropólogo/a pode chegar a compreendê-la (FONSECA, 1999)

Nossas descrições nos diários de campo procuraram contemplar as práticas culturais da brincadeira e a construção da ordem social nos grupos de pares, nas quais se inscrevem e se atravessam papéis e posturas diferenciados das professoras e pesquisadoras. Nesse sentido, inúmeras vezes, tivemos dilemas acerca do lugar que deveríamos ocupar ao sermos convidadas pelas crianças a participar das brincadeiras. Almeida (2003) propõe a desmistificação do(a) pesquisador(a) enquanto um sujeito neutro, e foi possível compreender a importância dessa interação ao considerarmos que a produção de conhecimento é coletiva, intersubjetiva e acontece a partir do encontro com o outro, privilegiando, assim a proximidade entre pesquisador(a) e informantes (FONSECA, 1999). Tal perspectiva de pesquisa, por sua vez, impõe desafios e impactos subjetivos no processo de investigação. Da Matta (1978), Velho (1978), Magnani (1998), Cardoso (1998), apontam para a necessidade do exercício de estranhamento⁹, de relativização, de alteridade e de contextualização; para não correr o risco de prestar atenção nas questões supostamente definidas como as mais importantes. Tais preocupações partem da concepção de que, na pesquisa etnográfica, a sensibilidade e os impactos subjetivos são importantes na produção do conhecimento. Segundo Silva, Barbosa e Kramer (2005:54), a pesquisa com crianças exige lembrar permanentemente que elas são sujeitos imersos em contextos que nos são aparentemente familiares e que, de modo especial, não têm tido muitas oportunidades de se colocar como sujeitos. Assim, as autoras afirmam que

[...] precisamos delinear uma metodologia que ajude o pesquisador a evitar projetar seu olhar para as crianças, colhendo delas apenas aquilo que é o reflexo dos seus próprios preconceitos e representações (SARMENTO e PINTO, 1997: 26). É preciso que o pesquisador se coloque no ponto de vista da criança e veja o mundo com olhos de criança, como se estivesse vendo tudo pela primeira vez. Isto vai exigir do pesquisador descentrar seu olhar de adulto para poder entender, através das falas [olhares, gestos, movimentos...] das crianças, os mundos sociais e culturais da infância (SILVA; BARBOSA; KRAMER, 2005: 52).

O desempenho do papel de observadora participante no percurso da pesquisa com crianças, nos fez pensar nas considerações de Cardoso (1998) em relação aos impactos subjetivos desse encontro e dessa *descrição profunda*¹⁰. Nesse sentido, um outro desafio foi o de documentar as diversas ações e brincadeiras das crianças, através

⁹Fonseca (1999) nomeia o estranhamento como um exercício relacionado à *desconfiança diante das receitas fixas do familiar*.

¹⁰ Definida por Geertz (1978, p.15) como uma descrição que envolve aspectos culturais, entendendo que a cultura é uma teia de significados construída pelo homem e à qual ele está amarrado, numa rede de “sistemas organizados de símbolos e significantes que orientam a existência humana”.

de diferentes formas de registro (fotográfico, fílmico, escrito), em meio à *simultaneidade* em que as situações transcorriam. Além disso, como já mencionamos, em muitos momentos as crianças solicitavam nossa presença de modo inteiro, nas brincadeiras. Em virtude dessas especificidades, consideramos necessário estarmos (as duas pesquisadoras) presentes em todas as idas a campo.

[...] a professora reorganiza a sala, percebo que acontecem paralelas várias brincadeiras. Caio e Matheus brincam juntos ao lado de uma caixa de brinquedos, próximo a eles está Cauã dirigindo o volante do carro. De repente Cauã começa a gritar e Caio fica olhando. Matheus se aproxima e Cauã fala, apontando para o brinquedo: - Ele pegou de mim. Enquanto isso, em outro canto da sala, Mayara W., Mayara G. e Yasmin brincam de maquiarse. (Diário de Campo, 06/11/2009)



Foto 2: Matheus tentando entender o conflito de Cauã. Foto 3: A maquiagem entre as meninas 06/11/2009

O diário de campo foi o elemento-chave na composição da pesquisa. Nos registros etnográficos buscamos descrever os repertórios de brincadeiras das crianças; os suportes materiais e imateriais, com os quais as crianças brincam; as relações entre fantasia e realidade presentes nas brincadeiras, os modos como as crianças organizam suas brincadeiras em relação aos papéis assumidos, regras estabelecidas, número de crianças envolvidas, espaços preferidos e tempo de duração. No entanto, como já destacamos, enfrentamos dificuldades relacionadas à simultaneidade de brincadeiras que aconteciam no mesmo espaço.

Portanto, no diário de campo não registramos “dados” ou “provas”, já que não tínhamos como objetivo confirmar ou *desconfirmar* hipóteses construídas previamente. Procuramos construir descrições e sínteses explicativas, à medida que os registros eram produzidos, a fim de refletir sobre as possíveis relações entre o brincar e o planejamento de tempos e espaços no cotidiano das instituições de educação infantil.

2. Do quê e como brincam as crianças do G4B?

Eu estava próxima, procurando ouvir o quê os meninos falavam durante uma brincadeira, que se desenrolava dentro do espaço do armário. Yuri, Caio e Vinícius carregaram para lá o Lobinho, os pufs e um grande Coelho. Fui surpreendida com o convite deles para entrar no espaço do armário. Quando entrei (com a metade do corpo) Lucas me disse que ali era a Casa do Leão, depois falaram que ali era o caminhão de lixo. Ao entrar no armário percebi o quanto aquele espaço pequeno e aconchegante contribuía para imaginar-se no interior de um caminhão e/ou na Casa de um Leão. (Diário de Campo 11/09/2009)

Essa situação, ocorreu no dia em que iniciamos o contato prolongado com o grupo de crianças. O convite dos meninos e o posterior acompanhamento das experiências de crianças do grupo possibilitou entrever elementos que reafirmavam a importância de uma aproximação às brincadeiras das crianças pequenas.

Durante o período em que realizamos a pesquisa nos aproximamos dos repertórios de brincadeiras das crianças do G4B. Uma das brincadeiras mais recorrentes, durante o período observado, envolvia dois personagens: *o Lobo pai e o Lobinho*¹¹. As brincadeiras com o Lobo e o Lobinho envolviam meninos e meninas do grupo e muitas experiências eram vividas com esses dois personagens. Nas situações que presenciamos, as crianças levaram o Lobinho para andar de carro com elas; fizeram de conta que o Lobo era seu pai; brincavam de cuidar do Lobo e do Lobinho penteando-os, alimentando-os, colocando-os para dormir, trocando suas roupas, fazendo-lhes carinhos. Alguns registros escritos e fotográficos dão visibilidade para alguns dos modos como as crianças brincavam com o Lobo e com o Lobinho.



Foto 4: Mayara, Lobo e Lobinho aos cuidados de Thais, Geovana e Roberta Foto 5: Thais e Geovana com Lobo pai e Lobinho 16/10/09

¹¹ Ver os dois excertos do Diário de Campo de 11/9/2009, apresentados logo no início do item 1 deste texto.



Foto 6: Kaique abraçando o Lobinho. Foto 7: Kaique e Juan brincando com mingau 23/10/09

Roberta pega o Lobinho, passa a mão no seu rosto e diz: - Vou passar creme no seu cabelo para ficar bem cheiroso. (Diário de Campo, 18/9/2009)

Caio pega o Lobinho e coloca-o no carro, que foi montado por ele. Logo, Geovana solicita o Lobinho e sai penteando-o. (Diário de Campo, 11/09/2009)

Thais e Geovana estão nesse espaço brincando com o Lobo Pai. Ambas carregam o Lobo até uma poltrona da sala. Geovana abraça-o e diz: - Agora ele é nosso pai. Em seguida comentam que é difícil carregá-lo. Fala isso olhando para nós e continua dizendo: - Eu queria levar ele para casa. Imediatamente, Thais já com pratos e colheres na mão, convida-a: - Geovana vamos dar comida a ele? (Diário de Campo, 18/9/2009)

Para compreendermos as possíveis razões do surgimento e da importância desses personagens e das brincadeiras produzidas a partir deles, simultaneamente às observações realizamos reuniões e conversas informais com as profissionais. Além disso, a consulta a documentos disponibilizados por elas explicitam o *papel das professoras* e de seu *planejamento* nesse processo. No relatório, intitulado “Vivências significativas de G4B” (2009), as professoras situam o processo realizado com o grupo:

Procuramos de certo modo, voltar nosso “olhar e escuta” ao que as crianças nos apresentavam ou nos diziam nas suas muitas maneiras de “falar”. [...] alinhavando [desse modo] o nosso projeto de trabalho. E dentre os indicativos do G4B, percebemos que a curiosidade e fascínio giravam em torno das brincadeiras de faz de conta, bem como das narrativas/contação de histórias, tendo maior destaque as histórias possuidoras de suspense, mistérios, perigos e ação, onde os personagens evidenciados geralmente são as Bruxas, caçadores, príncipes e princesas, a Chapeuzinho Vermelho, e animais como os porquinhos, jacaré, leão, tigre, o lobo, etc. A partir dessa percepção, o projeto do grupo intitulado de: “*Faz e acontece no Faz-de-conta*” passou a ganhar corpo. Pois, partindo destes indicativos, procuramos aliar a narrativa/contação de histórias à criação de espaços lúdicos, dentro e fora da sala. (Relatório das professoras do grupo, 2009: 1)

Os personagens de histórias que mais interessavam e provocavam a curiosidade das crianças eram os animais. E dentre esses, destacava-se o Lobo, conforme as profissionais explicam a seguir:

[...] de todos os animais, o que mais vem exercendo fascínio no grupo é sem dúvida o lobo. Tanto, que passou a fazer parte das vivências do parque, onde o pega-pega é uma das brincadeiras preferidas e nela algumas crianças se arriscam a representá-lo. [...]. Já na sala, acontece ora espontaneamente, ora sob nossa organização, a representação/teatralização de histórias que envolvem o personagem. Outro recurso que auxilia a ampliação desses repertórios são os CDs, com histórias e canções (...). (Relatório das professoras do grupo, 2009, p. 1)

Ao avaliar os indicativos e as experiências do grupo, as professoras planejaram proposições para as crianças. Vale ressaltar as intenções das professoras do grupo e o propósito de incentivar a participação das crianças em todo o processo:

[...] almejando dar ênfase ao processo imaginativo deste grupo, aliado a nossa intenção de ampliar os espaços lúdicos para além das paredes da sala, projetamos e confeccionamos um grande lobo (de pano) onde os detalhes foram feitos a partir da observação e das falas das crianças. Das quais destacamos: *“tá faltando os olho”... “tem que fazer os olho!”*; *“E as mão dele, tem que ter garra!”*; *“será se esse lobo vai ser bonzinho?”* Interessante é que, enquanto o Lobo ainda estava sendo costurado, já ganhou vida própria e suas histórias começaram a se expandir: *“O lobo, eu vô pegá uma história pá contá pá ti, tá?”*; *“Eu vô botá um cobertô pro lobo ficá quentinho!”*; *“Ah, eu quero sentá no colinho dele!”*; *“Sabe prof, que o lobo é carinhoso?”*.... Em um desses dias, folheando o livro de história “A ovelha e o Lobo”, uma criança chamou-nos a atenção: *“Olha, este lobo tem camisa e calça, o nosso lobo podia ter roupa”*. E o Lobo passou a usar jardineira jeans e camiseta, foi denominado pelas as crianças de “lobo bonzinho” e, após mais algumas idéias e votação, recebeu o nome de Godofredo Fernando. (Relatório das professoras do grupo, 2009, p. 2)

No mesmo documento, as professoras descrevem a intensidade das relações das crianças com o Lobo e o Lobinho, manifestadas nas constantes interações com os personagens, nas quais merece ser ressaltada a *linguagem oral*, pois as crianças, ao brincar dialogavam intensamente entre si e com o Lobo e/ou o Lobinho:

Personagem que passou a transitar pelas brincadeiras das crianças. E tem sido impressionante a relação das crianças com este personagem. Pois, para nossa surpresa, as crianças passaram a cuidar dele como mais um integrante do grupo. A exemplo do que acontece ao final das tardes, quando começam a ir embora, mostram-no com orgulho aos familiares, se despedem com palavras do tipo: *“tchau Lobinho!”*; *“o Lobo vai ficar dormindo até a mãe dele chegar.”*; *“pode chegar o pai ou a vô.”* (Texto mimeografado das professoras do grupo, intitulado: Vivências significativas de G4B – 2009 1º semestre, p. 2)

Outro aspecto a ser salientado em relação à brincadeira é a *organização dos espaços e dos materiais* pois, além do Lobão e do Lobinho estarem permanentemente ao alcance das crianças, o mobiliário da sala e vários outros suportes materiais estavam

permanentemente organizados de modo a possibilitar a escolha e a organização dos espaços por parte das crianças.



Foto 8: Matheus, Vinícius e Wesley na toca/esconderijo do leão. 16/10/2009

Em inúmeras situações, foi possível perceber a autonomia que as crianças tinham para estruturar os ambientes para a realização de suas brincadeiras. Uma dessas situações é relatada a seguir:

Na sala, Kaique continua no ambiente onde está o Lobinho e a mala do Lobinho. Nesses primeiros momentos do dia, todas as suas atenções parecem estar voltadas para esse personagem. (Diário de Campo, 23/10/2009)



Foto 9: Kaique à mesa com Lobinho. Foto 10: Kaique oferecendo pequenos cuidados ao Lobinho 23/10/2009

Próximo ao Kaique estão Geovana e Thais, brincando com o Lobo Pai. Enquanto organizam os utensílios da casa, Thais narra que trouxe de casa um pacote de bolacha recheada e vai dar para o Lobo. (Diário de Campo, 23/10/2009)



Foto 11: A brincadeira de Geovana e Thais e os cuidados com o Lobo Pai 23/10/2009

A *brincadeira de dirigir* também acontecia com muita frequência, geralmente quem tomava a iniciativa e ia em busca dos materiais necessários para organizá-la eram os meninos. Viver a experiência de brincar de dirigir um carro, parecia algo muito significativo e prazeroso para essas crianças e, ao observá-los foi possível compreender um pouco mais a respeito dos modos como criavam essa brincadeira, assim como seus desdobramentos.



Foto 10: Vinícius em seu carro, a dirigir 16/10/2009

Alguns trechos dos registros, descrevem os modos diversos como a brincadeira acontecia:

Wesley transforma uma tampa rosa em volante e sai pela sala caminhando como se estivesse dirigindo o carro. O Wesley continua com o volante (tampa) brincando pela sala, mas agora na companhia do Johnny. Andam de um lado para o outro fazendo: - Rum, rum, rum. Quando chegam ao banheiro ensaiam uma volta. (Diário de Campo, 18/09/2009)

Em outras situações observadas, evidenciou-se a questão da participação das meninas nessa brincadeira. Vinícius e Matheus brincam de andar de carro e “Thais aproxima-se e conversa com os meninos, mas não se insere na brincadeira de andar de carro.” (Diário de Campo, 16/10/2009) Ao perguntarmos para a professora se as meninas costumavam brincar de dirigir ela relatou que não lembrava de tê-las visto dirigindo, geralmente as meninas inseriam-se nessa brincadeira como passageiras e os meninos como motoristas.



Foto 11: Matheus e Vinícius, motorista e passageiro. Foto 12: Thais conversa com Matheus e Vinícius, 16/10/2009

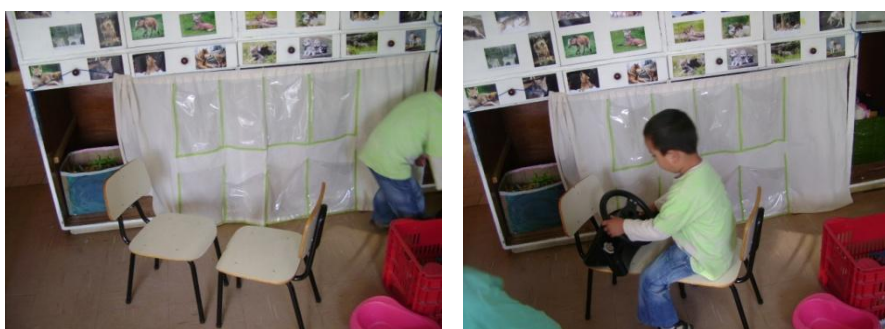
No mesmo dia, após o horário do lanche, “Ao retornar à sala, a brincadeira de carro é retomada. Surgem outros “bancos” no carro. Geovana e Roberta sentam no banco de trás.” (Diário de Campo, 16/10/2009)



Foto 13: A ampliação do carro de Vinícius e Matheus.16/10/2009

Outro aspecto que chama a atenção é o modo como os meninos decidem brincar de dirigir e organizam essa brincadeira. Eles vão em busca dos materiais e montam o “carro”. Ao observarmos a independência das crianças nessas situações, perguntamos à professora como isso vem ocorrendo e, segundo ela, algumas vezes as professoras organizam o carro, com pufs ou cadeiras mas, muitas vezes, a iniciativa e a estruturação do ambiente é das crianças. Tais situações foram registradas no diário de campo:

[...] Matheus começa a organizar o ambiente para iniciar a brincadeira de andar de carro (ver fotos na sequência da direita para a esquerda). Cauã, que estava a observá-lo, aproxima-se com uma cadeira e senta-se ao seu lado. (Diário de Campo, 23/10/2009)



Fotos 14 e 15: O passo a passo da construção de carro de Matheus 23/10/2009

Também presenciamos a brincadeira de dirigir de um outro modo, com carrinhos de boneca, suportes materiais que possibilitavam o movimento de correr, de deslocar-se no espaço:

Enquanto Vinícius fala ao telefone, Kaique e Cauã brincam com os carrinhos de boneca, empurrando-os e correndo, de um lado para outro da sala. Dentro do carrinho de Kaique está um boneco bebê. E, dentro do carrinho de Cauã, está um urso branco. Eu pergunto a Cauã - Quem é esse? Cauã responde: - É o meu bebê gordo. E continua a correr empurrando o carrinho. (Diário de Campo, 23/10/2009)



Foto 16: Cauã, empurrando o carrinho, com o bebê dentro . Foto 17: A garagem 23/10/2009

Ao retornar do lanche e reencontrar os carrinhos no espaço da “garagem”, proposto pela professora, Cauã dá continuidade à brincadeira:

Acompanho algumas crianças até a sala e Cauã retoma a situação anterior, correndo com o carrinho onde está o boneco bebê, de um lado para outro da sala. Quando olho novamente para a situação, o boneco não está mais no carrinho, agora está no carro dirigido por Vinícius. Pergunto para Cauã: - Para onde o bebê vai? Cauã responde: - Para a creche. Eu pergunto novamente: - Ah é...? E quem é a professora dele? Kaique diz: - A professora. Logo após, Cauã coloca o bebê novamente no carrinho. (Diário de Campo, 23/10/2009)



Fotos 18 e 19: A brincadeira com carro de bebê, simultaneamente à brincadeira de carro, com volante e cadeiras. 23/10/2009

Além das situações de brincadeira aqui destacadas, outras estavam bastante presentes no cotidiano desse grupo de crianças. Embora não seja possível apresentá-las, devido à concisão do texto, citaremos algumas: brincadeiras que envolviam lutas e movimentos diversos, com pequenos bonecos de plástico, monstros e seres mitológicos; de mamãe-bebê, com bonecas; de Super-Heróis, como Batman, Super Homem, Homem Aranha; de animais, entre eles, leão, tigre, onça; de polícia e bandido.

Nas brincadeiras observadas, as crianças relacionavam-se com o outro e com o mundo, assimilando e apropriando-se de significados de ações humanas, constituindo-se enquanto sujeitos sociais. Vale destacar a intenção da ação pedagógica e o papel das profissionais, na concretização do processo de apropriação de aspectos culturais. As crianças humanizam-se à medida em que se apropriam das construções culturais, e nesse grupo específico, as professoras oportunizavam, através de brincadeiras coletivas e individuais a ampliação/apropriação da linguagem e das possibilidades de imaginar/criar/recriar. Na relação lúdica com os diversos objetos e brinquedos ficou visível que as crianças já haviam experimentado, observado, imitado, se apropriado de significados culturais, evidenciando que qualquer situação de aprendizado nas brincadeiras possui uma história prévia, subjetiva, bem como uma trajetória de experiências coletivas, mediadas pelas professoras. (VYGOTSKY, 1984).

Considerações Finais

A aproximação às brincadeiras e demais experiências desse grupo de crianças no contexto da educação infantil evidenciou muitos aspectos que merecem destaque, entre eles salientaremos aqueles que têm estreita relação com a prática pedagógica na educação infantil.

Em primeiro lugar foi possível perceber a importância de uma observação atenta e constante com o intuito de romper com um “olhar panorâmico” em direção às brincadeiras produzidas pelas crianças. Ao observarmos e registrarmos as brincadeiras identificamos muitos elementos e indícios sobre o quê, como e onde as crianças desse grupo estavam brincando, o que indicou a importância da documentação dessas experiências para o planejamento da prática pedagógica na educação infantil.

Também ficou muito clara a interdependência entre os suportes materiais (bonecos do Lobo e do Lobinho; volante para dirigir; chaves; mala de roupas para os lobos; fantasias; espadas; maquiagens etc), os suportes imateriais (fomentados por histórias; seleção de imagens diversas; canções; filmes) e a ampliação e diversificação das brincadeiras.

Outro aspecto que sobressai ao analisarmos os repertórios de brincadeiras das crianças do grupo pesquisado é o profundo enraizamento social e cultural das mesmas. Nas brincadeiras do Lobo e do Lobinho, por exemplo, as crianças estruturavam

ambientes e práticas relacionados às suas experiências sociais e culturais. Por outro lado, como apontam os autores estudados, aos elementos do real misturavam-se elementos de fantasia, possibilitando a criação de enredos em que era possível fazer combinações que não se restringiam à uma ou outra dimensão. (VYGOTSKY, 1984).

Também foi possível perceber que as crianças organizavam-se em pequenos grupos para brincar, tinham a necessidade de fazer acordos, escolher, delimitar e organizar os ambientes a seu modo. Indicaram-nos também o quanto precisavam de tempos prolongados para estruturar suas brincadeiras.

Outro aspecto fundamental da pesquisa está relacionado à possibilidade que tivemos de observar o modo como as professoras relacionavam-se com as crianças e com suas brincadeiras, possibilitando que vejamos com clareza a importância do papel do/a professor/a em relação ao surgimento, diversificação e ampliação das brincadeiras, reiterando aqui sua função de mediadora das relações das crianças com os elementos produzidos pela humanidade (VYGOTSKY, 1984). As professoras do grupo organizavam os espaços da sala de um modo que contribuía significativamente para o surgimento e prolongamento da brincadeira. Suportes materiais diversos estavam ao alcance das crianças, organizados de um modo que possibilitava às crianças fazerem suas escolhas. Os suportes imateriais também eram propostos visando a ampliação dos repertórios literários, musicais, imagéticos, etc. As professoras assumiam sua função em relação às brincadeiras de modos diversos: brincavam junto com as crianças, observavam suas brincadeiras, auxiliavam-nas a resolver conflitos, sugeriam materiais que poderiam contribuir para a estruturação das brincadeiras, organizavam previamente os ambientes de modo a favorecer as brincadeiras, produziam suportes materiais com e para as crianças...

É necessário enfatizar que aspectos como as interações, a linguagem e a imaginação, que têm na infância uma estreita vinculação com a brincadeira e assumem um papel fundamental em nossa constituição como seres humanos (VYGOTSKY, 1984), além de objetos de estudo e reflexão, precisam tornar-se efetivamente eixos orientadores da prática pedagógica na educação infantil. Por fim, é preciso dizer que o principal objetivo desse trabalho é o de provocar uma reflexão sobre algo que as crianças nos “dizem” insistentemente e de diversas formas: *que as brincadeiras são muito importantes para elas, portanto, fundamentais nos contextos de educação infantil.*

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Mauro W. B de. Relativismo Antropológico e Objetividade Etnográfica. **Revista Campos**. 2003, vol. 3, p. 9-23.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedos e Companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Jogo e Educação**. Porto Alegre/RS: Artes Médicas Sul Ltda, 2004.

_____. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 19-32.

_____. Os brinquedos e a socialização da criança. In: BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

CERISARA, Ana Beatriz. Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: primeiras aproximações. In: SARMENTO, Manuel Jacinto & CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da Infância e Educação**. Edições ASA - Porto - Portugal 2004. p. 35-53.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre : Artmed. 2011. 2ª ed.

_____. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F. E CARVALHO, A. M. A. (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo : Cortez, 2009.

_____. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto: n.17, p. 113-134, 2002.

DA MATTA, Roberto. O ofício de etnólogo, ou como ter 'Anthropological Blues'. In: NUNES, E O (org.). **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

FERREIRA, Manuela. **A gente gosta é de brincar com os outros meninos!** Relações Sociais entre crianças num Jardim de Infância. Porto : Afrontamento, 2004a.

_____. Do “Avesso” do Brincar ou... as Relações entre pares, as Rotinas da Cultura Infantil e a Construção da(s) Ordem(ns) Social(is) Instituinte(s) das Crianças no Jardim de Infância. In: SARMENTO, M. J. E CERISARA, A. B. **Crianças e Miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação**. Porto, Portugal, Edições ASA , 2004b. p. 55 -104

FONSECA, Claudia. **Quando cada caso NÃO é um caso** - pesquisa etnográfica e educação. Trabalho apresentado na XXI Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1999.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro, Ed. LTC, 1989 [1978]

KOHAN, Walter. **Infância Entre Educação e Filosofia**. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

KRAMER, Sonia. Autoria e Autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p.140-152, julho/ 2002

PILOTTI, Francisco e RIZZINI, Irene (org). **A arte de governar crianças – A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. Rio

de Janeiro : Instituto Interamericano Del Niño, Ed. Universidade Santa Úrsula, Amais Livraria, 1995.

PRIORE, Mary Del. O Papel branco, a infância e os Jesuítas na Colônia. In: PRIORE, Mary Del. **História da Criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 3ª ed., 1995.

RIVERO, Andréa; COUTINHO, Angela; BATISTA, Rosa. As produções simbólicas das crianças e a formação das professoras: indicativos a partir de uma investigação. **Zero-a-seis** (Florianópolis), v. 1, p. 1-11, 2010.

ROCHA, Eloisa Candal. Diretrizes Educacionais – Pedagógicas para Educação Infantil. In: Secretaria Municipal de Educação Infantil de Florianópolis. **Diretrizes Educacionais Pedagógicas para Educação Infantil**. Vol. 1, Ed. Ilha de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

SARMENTO, Manoel J. e PINTO, Manoel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: _____ (org.) **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997. p. 7-30.

SILVA, Juliana P. da, BARBOSA, Sílvia N. F. e KRAMER, Sonia. Questões metodológicas da pesquisa com crianças. **Perspectiva**, v.23, n. 01, Florianópolis, p.41-64, jan./jul. 2005.

SOUSA, Ana Maria Borges de. **Infância e violência: o que a escola tem a ver com isso?** Porto Alegre: UFRGS, 2002. Inédito: Tese de Doutorado.

VYGOTSKY, Lev S. **Obras Escogidas IV – Psicologia Infantil**. Tradução Tomás Bretón) Ed. Visor, 1984.