

AS FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DAS CRIANÇAS PARA O BRINCAR EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Fabiana de Oliveira
Tammy Silveira Ito

Resumo: A pesquisa buscou compreender o modo como as crianças se organizam para o brincar considerando as interações e as trocas entre os pares. A pesquisa foi realizada em uma instituição de educação infantil localizada no sul de Minas Gerais e a metodologia utilizada contemplou observação do cotidiano, filmagens seguidas de produção do diário de campo e realização de entrevista. Os resultados encontrados apontam que o brincar fazia parte das atividades diárias da instituição pesquisada, porém, ocorria a partir de duas perspectivas distintas: a dos adultos e a das crianças. A compreensão institucional sobre o brincar está pautada na sua utilização como recurso pedagógico ou controle, porém, as crianças subvertem essas propostas baseadas numa lógica adulta.

Palavras-chave: Brincar, crianças, sociologia da infância.

Las formas de organización de los niños para el brincar en una institución de educación infantil

Resumen: La investigación buscó comprender cómo los niños se organizan para jugarlo considerando las interacciones y los intercambios entre los pares. La investigación se realizó en una institución de educación infantil localizada en el sur de Minas Gerais y la metodología utilizada contempló observación de lo cotidiano, filmaciones seguidas de producción del diario de campo, y realización de entrevista. Los resultados encontrados apuntan que el juego formaba parte de las actividades diarias de la institución investigada, pero ocurría a partir de dos perspectivas distintas: la de los adultos y la de los niños. La comprensión institucional sobre el juego está pautada en su utilización como recurso pedagógico o control, pero los niños subvierten esas propuestas basadas en una lógica adulta.

Palabras clave: Jugar, niños, sociología de la niñez.

The forms of organizing children to play on an early childhood institution

Abstract: The research sought to understand how children organize themselves to play considering the interactions and exchanges among peers. The research was conducted in early childhood education institution located in southern Minas Gerais and the methodology used included observation of everyday life, followed filming production of field diary, and conducting interviews. The results show that playing was part of the daily activities of the research institution, however, occurred from two different perspectives: that of adults and children. The institutional understanding of the play is guided in its use as an educational resource or control, however, children subvert these proposals based on an adult logic.

Keywords: play, children, sociology of childhood.

Introdução

O movimento de institucionalização das crianças se ampliou e se consolidou. Essa institucionalização foi denominada por Ariès (1985) de quarentena, uma forma de separação das crianças do mundo adulto por meio da escola com o intuito de protegê-las e cuidar da sua educação. Esse processo de institucionalização geralmente ocorre a partir de uma forma de socialização que, geralmente se faz de modo vertical, principalmente por meio da gestão do tempo e do espaço escolar pelos adultos nessa instituição.

Apesar deste movimento constante de controle e vigilância das instituições sobre os corpos dos indivíduos como bem nos pontuou Foucault (2002), consideramos por meio da Sociologia da Infância as possibilidades inventivas das crianças de driblarem estas formas de coerção dos adultos

encontrando brechas para escaparem e criarem *possibilidades-outras* para brincarem e se divertirem dentro das instituições de educação infantil.

Neste sentido, de acordo com Plaisance (2005) as concepções atuais sobre a socialização das crianças concordam que esta se dá por meio de múltiplas negociações com seus pares (crianças-crianças) e também com os adultos contribuindo para a construção da identidade do sujeito. Nesse sentido,

a redescoberta da sociologia interacionista, a dependência da fenomenologia, as abordagens construcionistas vão fornecer os paradigmas teóricos dessa nova construção. Essa releitura crítica do conceito de socialização e de suas definições funcionalistas leva a considerar a criança como ator (SIROTA, 2001, p. 4).

Desta forma, propõe-se outro modelo baseado numa concepção interacionista que implica considerar a criança “como sujeito social, que participa de sua própria socialização, assim como da reprodução e da transformação da sociedade” (MOLLO-BOUVIER, 2005, p. 393).

Assim, partimos do princípio que o processo de socialização não se dá somente por meio da reprodução por parte da criança do que lhe é transmitido pelos adultos, mas também das suas possibilidades de reinvenção/recriação desta cultura adulta, o que Corsaro (2011) denominou de reprodução interpretativa:

o termo interpretativo abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade. Na verdade (...), as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo reprodução inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança culturais (CORSARO, 2011, p. 31-32).

Segundo o referido autor é em torno do conceito de reprodução que ocorreram as principais rupturas no campo da sociologia da infância. A partir disso, podemos compreender que as crianças também produzem culturas, as culturas de pares. O termo *pares* é utilizado por Corsaro (2011) para se “referir ao corte ou o grupo de crianças que passa seu tempo junto” (p. 153). Assim, as culturas infantis ou cultura de pares referem-se às rotinas, atividades, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham com os demais.

Corsaro (2011) afirma que a cultura de pares é afetada pelos adultos, sobretudo pela rotina adulto-criança presente nas famílias e nas instituições de educação infantil como um dos primeiros espaços externos de socialização das crianças. Nesse sentido, de acordo com o autor, “as crianças ativamente ingressam e tornam-se participantes e colaboradores de cultura de pares locais pela primeira vez quando se movem para fora do âmbito familiar em direção à comunidade adjacente” (CORSARO, 2011, p. 154).

Sarmento (2009) também compartilha da compreensão de que as culturas infantis não são exclusivas do universo infantil, mas também de todas as influências do mundo que as rodeia (os modos de vida dos adultos, os processos de institucionalização, a influência da mídia, do consumo e da indústria cultural, e também a utilização de computadores e da internet) envolvendo, portanto, um movimento de reprodução e interpretação do mundo adulto.

Sarmento nos fala de uma gramática das culturas infantis a partir da qual as crianças reverterem a lógica da gramática do mundo adulto, mas

essa alteração da lógica formal não significa que as crianças tenham um pensamento ilógico. Pelo contrário, essa alteração é patente na organização discursiva das culturas da infância, e é coexistente com uma organização lógico-formal do discurso, que permite à criança percorrer simultaneamente o mundo real e o imaginário (SARMENTO, 2005, p. 375).

Esta gramática das culturas da infância gira em torno de quatro pilares segundo Sarmento (2014, p. 12):

- a interatividade: as culturas da infância são, prioritariamente, culturas de pares, ou seja, as crianças produzem e partilham valores, ideias em interação com seus pares permitindo a elas se apropriarem, reinventarem e reproduzirem o mundo;
- a ludicidade: o jogo simbólico é um dos elementos principais das culturas da infância;
- a fantasia do real: está presente no jogo simbólico das crianças, é o seu mundo de faz de conta, no qual a realidade e o imaginário se mesclam;
- a não literalidade: é a não linearidade temporal, pois o tempo da criança desloca-se da realidade cronológica dentro da temporalidade estabelecida no jogo simbólico.

Por meio do brincar a criança produz, mas também reproduz a sua realidade a partir de suas vivências, interações com seus pares ou com os adultos. Importantes características dessas culturas de pares surgem na tentativa da criança de resistir ao mundo adulto. Esses movimentos de resistência são denominados por Corsaro (2011) de ajustes secundários. Os ajustes secundários levam à criação de uma subvida pelas crianças dentro das instituições de educação infantil.

A partir dos Novos Estudos da Infância principalmente por meio das contribuições da Antropologia e da Sociologia da Infância, o brincar passou a ser compreendido enquanto uma atividade simbólica de produção de culturas por parte das crianças e que também possibilita por meio desta atividade questionar as imposições do mundo adulto, principalmente as práticas de controle e disciplina dentro das instituições.

É neste sentido que propusemos a presente reflexão visando compreender o modo como as crianças se organizam para brincar no cotidiano de uma instituição de educação infantil considerando as interações e as trocas entre as crianças. Assim, nos colocamos as seguintes indagações: Como as crianças se organizam nos momentos de brincadeira? As crianças são convidadas a brincar do quê, como, onde? Essas brincadeiras ocorrem sob supervisão ou “livremente” em quais momentos da rotina?

Percurso metodológico

O estudo realizado se caracterizou como uma pesquisa qualitativa de base descritiva. Segundo Godoy (1995, p. 21) “a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes”.

A pesquisa foi desenvolvida em uma sala de pré-escola situada em uma escola de ensino fundamental. Esta escola por já não possuir condições de acolher as crianças de 4 anos por conta da Lei n. 12.796 de 2013 que tornou obrigatória a matrícula de crianças de 4 e 5 anos de idade, passou a atendê-las em um espaço denominado “anexo” que será descrito adiante.

A referida escola foi escolhida para a pesquisa, pois nos interessava conhecer os modos pelos quais as crianças de quatro e cinco anos de idade estavam sendo acolhidas nas instituições escolares considerando a obrigatoriedade da matrícula decorrente da Lei n. 12.796 de 2013, já citada anteriormente. Essa instituição está situada em uma cidade localizada no sul de Minas Gerais e foi realizada no ano de 2014.

Para compreendermos o modo como o brincar era vivenciado pelas crianças foram utilizados instrumentos variados como observação, filmagens, diário de campo e entrevista. A pesquisa teve a duração de quatro meses e ocorria no período matutino três vezes por semana. O desenvolvimento da pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da instituição a partir do parecer n. 683.044.

Durante a pesquisa foram observados os seguintes aspectos: a rotina da sala de aula; o desenvolvimento das atividades; a organização do tempo e do espaço reservado para os momentos de brincadeiras dentro da sala e também nas áreas externas; a organização das brincadeiras pelos adultos e pelas crianças; e as interações entre as crianças. Essas anotações foram registradas no diário de campo e alguns momentos foram gravados.

Além da observação, foi realizada entrevista com a professora da sala que possibilitou a compreensão de vários aspectos vivenciados durante os momentos de observação/filmagem, bem como, nos ajudou a entender suas concepções sobre o brincar.

Participaram da pesquisa a professora Ana (nome fictício), 38 anos, responsável pela sala da pré-escola na instituição pesquisada, e também, as dez crianças que compunham a turma, sendo cinco meninos e cinco meninas de 4 anos de idade. Na apresentação dos dados, as crianças foram apresentadas a partir da letra inicial de seus nomes seguida do seu sexo, por exemplo, D (menina) e L (menino).

A sala da pré-escola na qual foi desenvolvida a pesquisa era denominada na instituição por turma da “Formiga e a Cigarra”. Como já dito anteriormente, a sala estava situada em um “anexo”. Tal anexo era uma casa residencial com quatro quartos, sendo uma suíte; um banheiro; uma cozinha; uma sala de jantar; uma sala de estar; uma garagem; e um quintal.

A sala de estar era ampla e funcionava como sala da supervisora e recepção. Tal cômodo era composto por três mesas de escritório e duas estantes com diversos materiais de papelaria e também brinquedos. Como essa sala também era caminho de entrada e saída das crianças, inclusive para o recreio, as crianças passavam por lá em todos os momentos que saíam da sala com a professora.

A sala de jantar, que ficava próxima à cozinha, era o espaço onde as crianças e as professoras faziam as refeições. Tal sala era decorada por trabalhos que as crianças produziam. Durante o desenvolvimento da pesquisa os temas dos trabalhos expostos estiveram relacionados à primavera e ao trânsito.

O recreio acontecia no espaço que era a garagem da casa. A garagem tinha vaga para apenas um carro e aproximadamente 40 crianças diariamente ocupavam esse lugar ao mesmo tempo durante o recreio.

Todos os quatro quartos funcionavam como sala de aula e acolhiam dez crianças cada. O banheiro da casa era comum para três “quartos-salas de aula”. A turma acompanhada durante o período da pesquisa ficava no “quarto-suíte”, portanto, as crianças tinham um banheiro exclusivo.

O espaço do quintal era uma área grande localizada ao lado esquerdo da casa (vista de frente). Possuía algumas árvores, tinha uma parte cimentada, mas o restante da área era chão de terra. Geralmente nesse espaço ocorriam as brincadeiras externas propostas pela professora da sala e ensaios para apresentações festivas.

O espaço físico da sala pesquisada era o “quarto-suíte” da casa. Pelo fato do banheiro estar acoplado ao quarto facilitava o trabalho da professora, uma vez que não tinha monitoras nas salas.

Na sala havia exatamente onze carteiras, sendo dez das crianças, que geralmente se dividiam em dois grupos de cinco crianças, ou um grupo de seis e outro de quatro, e uma carteira da professora.

Após essa descrição do espaço passaremos à análise dos dados considerando que os mesmos foram organizados a partir de categorias de análise. De acordo com Gomes (1994, p. 70) “as categorias podem ser definidas antes do trabalho de campo, na fase exploratória da pesquisa, ou a partir da coleta de dados”. No caso da presente pesquisa as categorias emergiram na fase exploratória da pesquisa a partir dos pressupostos teóricos de Willian Corsaro (2011) e são as seguintes: as rotinas culturais, os ajustes secundários e a subvida.

Após a organização dos dados coletados, as etapas seguintes são a codificação e a análise que foram feitas por meio da análise de conteúdo que,

constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum (BARDIN, 2006, p. 18).

Pela técnica da análise de conteúdo é possível decifrar o significado do que se pretende comunicar, pois ela parte do pressuposto de que por trás do discurso aparente, simbólico e polissêmico esconde-se um sentido que acaba tornando-se necessário revelar.

As rotinas culturais, os ajustes secundários e a subvida das crianças

O modo como as crianças se organizavam para brincar na instituição de educação infantil pesquisada está apresentada a seguir a partir das seguintes categorias de análise: as rotinas culturais, os ajustes secundários e a subvida.

As rotinas culturais “servem como âncoras que permitem que os atores sociais lidem com a problemática, o inesperado e as ambiguidades, mantendo-os confortavelmente no confinamento amigável da vida cotidiana” (CORSARO, 2011, p. 32).

As rotinas culturais se caracterizam como um elemento central dentro da reprodução interpretativa. Considerando que as crianças a partir do momento que passam cada vez mais a participarem desta rotina acabam ganhando uma participação muito mais ampliada e possibilitando a ocorrência dos ajustes secundários.

Esses ajustes secundários levam as crianças a terem certo controle sobre suas ações, pois compreendem que as regras existem, porém, também podem ser alteradas e, por isso, desafiam a autoridade dos adultos e criam espaços de subvida dentro das instituições de educação infantil.

Encontramos nesses três momentos (as rotinas culturais, os ajustes secundários e a subvida), espaços criados pelas crianças para brincarem mesmo quando não era permitido fazê-lo. Denominamos essa atividade das crianças de “brincar fora de hora”.

As crianças encontravam brechas para brincar e burlar as regras nos momentos de “brincar dirigido” e de atividades ditas “pedagógicas”, propostas pelos adultos da instituição, e até mesmo, nos momentos do “brincar livremente”, que era considerado institucionalmente um momento no qual as crianças podiam escolher suas brincadeiras considerando determinados parâmetros estabelecidos pelos adultos. Os eventos encontrados passam a ser descritos a seguir.

O início da aula ocorria entre 13h e 13h20m e era sempre marcado pela rodinha de socialização. Durante a rodinha por diversas vezes foi possível observar que as crianças brincavam muito, mesmo sendo esse um momento não destinado às brincadeiras, vejamos o exemplo a seguir:

enquanto cada criança canta sua música, L (menina) e B (menina), que estão sentadas lado a lado, brincam o tempo inteiro. As duas se olham e brincam tapando os ouvidos e a boca. L (menina) faz o gesto e B (menina) imita (Diário de campo, 21 de outubro de 2014).

em outra situação, duas meninas brincam com a tiara do cabelo durante a rodinha de conversa. D (menina) põe sua tiara em B (menina), elas ficam tirando e colocando a tiara uma na cabeça da outra. A professora vê essa movimentação, toma a tiara das mãos de D (menina) e pede para que elas sentem direito e escutem os colegas cantando (Diário de campo, 23 de outubro de 2014).

Assim, vemos por meio dos exemplos acima que as crianças criavam espaços de resistência com suas brincadeiras como uma forma de esvaziamento e questionamento da autoridade adulta. Segundo Corsaro (2011), as crianças no movimento de suas culturas fazem isso o tempo todo como forma de garantir alguma possibilidade de autonomia.

No horário do recreio, as brincadeiras eram dirigidas pela monitora e a supervisora da instituição, que coordenavam as crianças durante este momento enquanto as professoras tinham seu horário do lanche.

O recreio acontecia na garagem e em parte da varanda da casa e tinha a duração de 20 minutos. A garagem tinha espaço apenas para acomodar um carro e aproximadamente 40 crianças ocupavam esse espaço ao mesmo tempo. Neste sentido, a garagem pelo seu tamanho seria uma área limitadora de algumas brincadeiras das crianças, como, por exemplo, brincadeiras que envolviam correr ou grande movimentação.

Visando evitar qualquer tipo de desordem nesse espaço pequeno, a coordenadora propunha diariamente a brincadeira do ‘vivo ou morto’. Ela dirigia a brincadeira dizendo em voz alta, “vivo,

morto, vivo, morto” e as crianças começavam a se aglomerar em sua volta respondendo aos comandos da brincadeira. Muitas crianças continuavam com suas brincadeiras, mas a monitora sempre as chamava e as colocavam no ritmo do ‘morto-vivo’ de modo que o maior número possível de crianças estivesse fazendo a mesma coisa, ou seja, brincando sob o controle da coordenadora.

Mesmo em momentos como esse em que se podia brincar, nem todas as crianças “aceitavam” brincar do que era proposto pelas profissionais da instituição. É interessante destacar que nem todas as crianças participavam da brincadeira, mostrando que algumas subvertiam e continuavam em suas próprias brincadeiras, individuais ou em grupos, mas não seguindo a maioria na brincadeira orientada como a situação da menina que se recusou a brincar na passagem abaixo:

M.F (menina), que há pouco, era uma das crianças que estavam desmaiadas na brincadeira de médico, agora está em um canto da garagem brincando individualmente com as peças de montar espalhadas pela garagem. A monitora chama-a para se juntar aos colegas na brincadeira de vivo-morto, mas ela não atende ao convite, e continua na sua brincadeira de peças de encaixe (Diário de campo, 09 de setembro de 2014).

Outras crianças tentavam impor outras brincadeiras como a do “trenzinho”. Essa brincadeira se caracterizava pelo fato de uma criança se enfileirar atrás da outra, segurando a criança da frente pela camiseta, e a criança que estava no início do “trenzinho” deveria conduzir essa movimentação correndo e fazendo movimentos bruscos que deveriam refletir nas crianças que estavam atrás com o intuito de desordenar a fila do trenzinho. As crianças se divertiam com essa brincadeira e cada vez mais tinha um maior número de participantes.

O que queremos relatar com a descrição dessa brincadeira é que tal “trenzinho” à medida que crescia com a junção de mais crianças na fila criava uma “desordem” que se tornava generalizada. Com um espaço sem muitas áreas vazias para que o “trenzinho” pudesse movimentar-se livremente, as crianças que compunham essa fila “passavam por cima”, literalmente, de outras crianças que estavam sentadas ou deitadas no chão, brincando de outras coisas como pode ser verificado no excerto a seguir:

são diversas as brincadeiras durante o recreio, mas uma chamou a atenção: crianças deitadas no chão, como se estivessem desmaiadas ou mortas. A brincadeira era a seguinte: algumas crianças desmaiavam e vinham outras “crianças médicas” para examiná-las e acordá-las. As crianças que desmaiavam eram sempre as mesmas, mas os “médicos” variavam. Esses médicos pegavam uma peça de encaixe mais próxima que estava no chão e a utilizava como um instrumento para examinar a outra criança. O exame consistia em colocar a peça em várias partes do corpo, tentando “acordar” o colega. Algumas vezes a monitora entrava na brincadeira e fazia cócegas na criança “desmaiada”, levantando-a e dizendo para que ficasse em pé porque senão alguém acabaria pisando nela. As crianças deitadas não lhe ouviam, e o trenzinho continuava a passar por cima delas (Diário de campo, 12 de setembro de 2014).

Outras crianças ainda ficavam deitadas no chão, outras correndo atrás do trenzinho, umas ainda se agarrando e brincando de “lutinha”. Assim, de acordo com Martins Filho (2006), não é a criança que dita o que pode ser feito, mas há, por parte dela uma resistência ao que não quer fazer e a persistência nas brincadeiras que quer participar.

Portanto, tal fato constata uma transgressão das crianças, que representa uma forma de contornar o controle colocado pelas profissionais ao utilizar as brincadeiras dirigidas durante o recreio. Assim, as crianças mostravam por meio da não aceitação da brincadeira, que elas não precisavam brincar do que as profissionais estavam propondo, pois era o momento de recreio e podiam brincar do que quisessem.

Em outro dia na hora do recreio, a supervisora foi até a garagem e percebendo toda aquela correria e que muitas crianças estavam descalças, começou a organizar uma brincadeira na varanda:

a supervisora começou a chamar as meninas que estavam sem sapato, pedindo para que pegassem seus calçados e deixassem em determinado lugar. Elas fizeram isso e então a supervisora começou a organizar duas filas na varanda em direção oposta aos calçados. Depois de organizadas as filas, a supervisora explicou a brincadeira: as duas filas formadas seriam dois grupos. A primeira pessoa de cada grupo deveria correr em direção ao monte de calçados, procurar o seu sapato, calçar, voltar correndo para a fila e bater na mão do colega para que o próximo fizesse o mesmo movimento. A fila que fosse mais rápida seria a campeã (Diário de campo, 18 de outubro de 2014).

Dias depois, a monitora e a coordenadora tentaram fazer a mesma brincadeira dos calçados com as crianças, mas já não foi eficaz como da primeira vez, pois mesmo as crianças que quiseram brincar, logo se dispersaram brincando de outra coisa e o recreio voltou a se tornar um grande amontoado de diversas brincadeiras, correria e agitação.

As brincadeiras dirigidas desenvolvidas no recreio eram uma espécie de “carta na manga” das profissionais, que utilizavam como instrumento de controle das crianças nesse horário. Ou seja, diante de muitos corpos correndo, passando por cima do outro, agarrando-se no chão, ultrapassando barreiras de áreas proibidas, a supervisora ou a monitora davam início a uma brincadeira que visava atrair a atenção das crianças.

Assim como afirma Martins Filho os adultos estão mais preocupados em exercer o papel de controladores de ânimos e comportamentos, pois esses comportamentos são “para eles um tanto descontrolados e não adequados ao rito de transmissão de um legado cultural legitimado” (MARTINS FILHO, 2006, p. 34).

Em sala junto à professora, as crianças eram autorizadas a brincar com o objetivo de esperar àquelas que ainda não tinham terminado a atividade “didática”. Estas eram brincadeiras “livres”, nas quais a professora disponibilizava esse tempo, espaço e material, mas não necessariamente dirigia a atividade. Isso pôde ser observado todos os dias no diário de campo, como no exemplo a seguir:

Conforme as crianças terminavam a atividade, a professora distribuía moldes de letras e números para as crianças brincarem enquanto deveriam esperar outros colegas terminarem a tarefa. Nesse momento, foi possível perceber novamente uma brincadeira que já tinha sido observada em dias anteriores: D (menino) e J (menino), que estavam sentados lado a lado, apostavam “corrida” para ver quem encaixava todas as letras no molde de forma mais rápida. O B (menino), que ainda não havia terminado a tarefa, e sentava-se próximo desses dois alunos que brincavam, entrou na brincadeira e torcia para que J (menino) ganhasse (Diário de campo, 16 de setembro de 2014).

O que é importante destacar sobre esse trecho é que a hora da brincadeira na sala de aula inicialmente era destinada apenas para algumas crianças que haviam terminado a atividade, mas acabava tornando-se brincadeira também para aqueles que ainda não tinha terminado, pois mesmo não estando em posse do brinquedo/material distribuído pela professora, essas crianças acabavam interagindo na brincadeira como pode ser verificado no seguinte exemplo:

Para quem já terminou a atividade, a professora distribuiu uma massinha para cada criança brincar enquanto esperava o restante terminar a tarefa. Foi possível observar que as crianças brincavam e conversavam bastante nesse momento, inclusive com quem ainda estava fazendo a tarefa.

J (menino), D (menino) e K (menino), conversavam bastante sobre o cachorro que K (menino) disse que iria trazer no dia do brinquedo. J (menino) questionava como o cachorro iria fazer xixi se ficar com vontade. K (menino) respondeu que iria trazer um caminhão para o cachorro fazer xixi. D (menino) disse que iria trazer um carrinho e emprestaria para o cachorro do K (menino) fazer xixi. K (menino) ficou feliz e perguntou “é mesmo?!”.
D (menino) respondeu que sim, mas que “era de mentirinha”. O assunto se encerrou com a professora chamando a atenção de K (menino), pois ele conversava muito e ainda não tinha terminado a atividade (Diário de campo, 21 de setembro de 2014).

Vimos, portanto, uma transgressão de K (menino), que mesmo sem estar de posse do brinquedo dado pela professora, encontrava uma maneira de participar da brincadeira. Nesse trecho também ficou explícita a socialização entre pares, ou seja, entre as próprias crianças, e não uma socialização limitada a um efeito das relações adulto-criança.

Outro ponto a ser destacado nesse excerto era a imaginação presente na conversa/brincadeira das crianças. A imaginação em muitas perspectivas psicológicas é concebida como a expressão de um déficit, na qual “as crianças imaginam o mundo porque carecem de um pensamento objetivo ou porque estão imperfeitamente formados os seus lados racionais com a realidade” (SARMENTO, 2014, p. 2).

No entanto, Sarmiento faz uma crítica a essas perspectivas, pois entender a imaginação como déficit é atribuir negatividade na definição da criança. Assim, na vertente sociológica que estamos baseando nossos estudos,

o imaginário infantil é inerente ao processo de formação e desenvolvimento da personalidade e racionalidade de cada criança concreta, mas isso acontece no contexto social e cultural que fornece as condições e as possibilidades desse processo (SARMENTO, 2014, p. 3).

Concordamos com o autor ao entender que as crianças desenvolvem a imaginação a partir do que observam, vivenciam, experimentam, ouvem e interpretam do seu contexto. As situações imaginadas permitem às crianças compreender o que observam por meio de novas situações.

Nas brincadeiras descritas anteriormente que aconteciam entre uma atividade e outra dentro da sala com a professora, não havia uma organização específica do espaço, mas apenas a distribuição de materiais para as crianças brincarem. O material mais utilizado era a massinha, em seguida, as peças de encaixe e os livros.

Mesmo com a limitação de brinquedos e espaço, as crianças brincavam utilizando a imaginação que lhe é própria transformando as brincadeiras e os objetos. Vejamos o excerto selecionado:

a professora coloca um monte de brinquedos de fazendinha no chão e diz para cada criança escolher 3 animais. É interessante notar que mesmo com a separação dos brinquedos para cada criança, logo que começam a brincar misturam-se todos os brinquedos, independente de quem o pegou primeiro. Outro fato relevante é que se separam automaticamente em grupos de meninos e meninas. Foi possível observar que o grupo das meninas brinca de lojinha e veterinário ao mesmo tempo.

B (menina), que está com um celular, é a diretora. L (menina) é a responsável pela lojinha e cuida dos animais. M.F (menina) aparentemente é a cliente. Após um tempo, B (menina) e M.F (menina) são as “médicas dos animais” e elas os buscam quando a L (menina) liga para avisar que estão doentes. Ainda no meio dessa brincadeira, emendam uma nova: de professora. Só foi possível perceber que a brincadeira havia mudado quando J (menino) se aproximou de L (menina) e ela disse que estavam brincando de professora, como um aviso que não era para ele entrar na brincadeira (Diário de campo, 23 de outubro de 2014).

Constatamos que essa separação da turma em dois grupinhos de meninos e meninas, em suas respectivas brincadeiras em lados opostos da sala, se relaciona com o que Corsaro chama de proteção do espaço interativo, que “é a tendência das crianças em idade pré-escolar de proteger seu jogo atual contra a invasão de outras” (2011, p. 161). Ou seja, quando J (menino) tentou se aproximar da brincadeira das meninas, foi repreendido por L (menina) que preservava o controle de seu jogo compartilhado com suas amigas.

Diante dessa situação, muitos adultos, professores ou não, podem entender o ato de L (menina) como egoísta. No entanto, Corsaro considera que nesses episódios as crianças podem estar agindo como defensores do espaço interativo, fortalecendo o sentimento de partilha durante o desenrolar da brincadeira, pois “em termos simples, as crianças querem continuar partilhando aquilo que já estão compartilhando e encaram os outros como uma ameaça à comunidade que criaram” (CORSARO, 2011, p. 161).

Na perspectiva sociológica de entendimento das brincadeiras das crianças, concordamos com Corsaro (2011) que L (menina) ao negociar quem faz parte do seu grupo e ao proteger seus espaços interativos, pode acabar percebendo que pode gerenciar suas próprias atividades e compreender suas identidades sociais em desenvolvimento.

Ainda sobre o excerto acima retirado do diário de campo, podemos identificar diversos papéis que as crianças desempenharam na brincadeira de veterinária e lojinha. No exemplo, elas assumiram papéis de profissionais do ramo do comércio e da área da saúde, ou seja, trouxeram elementos da realidade sobre vender produtos e sobre cuidar dos animais que estavam doentes.

O interessante é destacar que as crianças não estavam apenas reproduzindo elementos da vida adulta, mas se apropriaram desses elementos e os transformaram em suas brincadeiras de acordo com suas necessidades e desejos. Portanto, não houve apenas uma transposição da realidade para a brincadeira, mas uma apropriação e transformação do mundo real que a criança vive para o momento imaginário da brincadeira.

Constatamos diversas situações nas quais as crianças encontravam brechas para brincar mesmo não sendo autorizadas. Muitas dessas brechas para as brincadeiras foram observadas nos

momentos em que a professora distribuía os materiais para uma determinada atividade, mas não dava início a esta tão prontamente, então as crianças aproveitavam para brincar, como pode ser observado no trecho a seguir:

a professora distribuiu várias tampinhas de garrafa PET nas mesas. Antes mesmo de a professora iniciar a atividade, as crianças já começaram a brincar. A L (menina) contou que estava fazendo “margem” na sua carteira com as tampinhas. A M.F (menina) dividiu as tampinhas de acordo com a cor. D (menino) estava brincando de empilhar as tampinhas e formar uma montanha, no momento que K (menino) pegou uma das peças e eles começaram a brigar. A K (menina) e a B (menina) brincavam de esconder a tampinha maior e a outra deveria procurar entre todas as outras (Diário de campo, 01 de outubro de 2014).

Os momentos de subversão também foram encontrados quando as crianças brincavam da brincadeira planejada pela professora, mas não da forma proposta por ela, como pode ser exemplificado no excerto a seguir, durante uma brincadeira de dança da cadeira:

K (menino) era uma das últimas crianças que estava no final da fila da brincadeira e teve que sair, pois ficava brincando com um relógio que estava colado na parede e, desfazia a ordem do círculo que rodeava as cadeiras e o ritmo da brincadeira. A professora chamou sua atenção duas vezes e ele continuou a mexer nos ponteiros do relógio. Diante disso, a professora tirou-o da brincadeira. (...) a professora dá início a outra rodada já chamando a atenção de K (menino), pois agora brinca com as pulseiras que estavam em cima de uma mesa (Diário de campo, 23 de outubro de 2014).

No exemplo a seguir as crianças tentaram se organizar para brincar em conjunto, porém a professora não permitiu, pois a atividade de montar o quebra-cabeça era individual e “didática”, portanto, não poderia ser realizada em formato de brincadeira:

entre uma atividade e outra a professora distribuiu quebra-cabeças para as crianças brincarem. Entregou um material para cada criança e elas brincavam individualmente em suas carteiras. J (menino) chegou à mesa da K (menina) para trocar o quebra-cabeça que já havia montado. K (menina) não aceitou trocar, alegando que não sabia montar o quebra-cabeça que J (menino) estava lhe oferecendo. J (menino) diz que é “facinho” e que vai ajudá-la. Nesse momento, B (menino) levantou-se da sua carteira e disse que também iria ajudar. B (menino) então permaneceu em pé na mesa de K (menina) ajudando-a a montar as peças e a professora chamou sua atenção dizendo que era para ele sentar-se em sua carteira e montar o seu material. B (menino) não sentou e disse que K (menina) pediu sua ajuda (Diário de campo, 18 de setembro de 2014).

Nesse exemplo, considerando a criança em sua agência, a professora poderia ter trabalhado as experiências de cooperação, interação e ajuda que B (menino) estava se dispondo a fazer, e não somente padronizá-lo num ritual de rigidez e homogeneização das ações das crianças. Assim, como afirma Martins Filho (2006) muitas vezes os adultos não discutem nem mesmo escutam os posicionamentos apresentados pelas crianças, desconsiderando o que as crianças vivenciam com seus pares.

Assim, a descrição das brincadeiras das crianças em momentos que não são destinados a isso, mas que de alguma forma as crianças subvertiam e transgrediam, é importante para

conhecermos outras possibilidades a partir das quais as crianças buscam para brincarem dentro da instituição.

Portanto, foi possível observar que muitas das brincadeiras entre as crianças aconteciam em momentos de atividade e exercícios solicitados pela professora, ou seja, encontravam estratégias para brincar em momentos que não eram destinados a isso, como, por exemplo, aproveitar o tempo que a professora ainda não começou a explicação da atividade e a utilização dos materiais destinados à atividade como brinquedos que auxiliavam em suas brincadeiras.

Na organização das atividades propostas pela professora Ana, o último horário era dedicado às brincadeiras dirigidas realizadas no quintal, tais como: estátua; morto-vivo; cabo de guerra; cobra-cega; cantigas de roda; entre outras. Todas as vezes que se dirigiam para o espaço externo, a professora consultava seu caderno para lembrar quais brincadeiras havia planejado para aquele dia:

logo que retornam do recreio, a professora espera todos os alunos irem ao banheiro e organiza a fila para se dirigirem ao espaço externo da escola. Chegando lá, avisa às crianças que vão brincar de “estátua”. Liga sua caixinha de som e a música começa a tocar e, nesse momento, todas as crianças brincam a brincadeira proposta pela professora. Ao final, J (menino) é o grande vencedor. A professora pergunta se querem brincar novamente e todos levantam a mão, exceto L (menina), que prefere ficar num canto apenas observando (Diário de campo, 20 de outubro de 2014).

Em outra situação com a brincadeira dirigida da “cabra-cega” também realizada no espaço externo, foi possível identificar o jogo de *aproximação-avoidance*, que basicamente é “uma rotina de brincadeira de faz de conta essencialmente não verbal na cultura de pares de crianças com idade pré-escolar, na qual as crianças identificam, abordam e, em seguida, fogem de um agente ou monstro ameaçador” (CORSARO, 2011, p. 175).

Assim, na brincadeira de cabra-cega o objetivo dos participantes é fugir da pessoa que está com os olhos vendados para que não sejam capturados. No entanto, em uma filmagem realizada no dia, pode-se ver o seguinte:

D (menino) é a criança que está com a venda nos olhos e, portanto, é o pegador na brincadeira. Algumas crianças fogem entusiasmadas pelo “perigo” de serem capturadas, mas foi possível perceber que outras, como J (menino) e B (menino) ficam na frente de D (menino), tocando, empurrando e provocando, e logo em seguida fogem (Diário de campo, 29 de setembro de 2014).

Vimos assim que as crianças ameaçadas tinham o controle da situação, pois provocavam o pegador tocando e ficando na frente dele, mas sabiam que era “fácil” fugir para qualquer direção, pois o pegador não podia vê-los. Corsaro afirma, pela observação desses tipos de jogos em diversas situações, que “as crianças lidam com os medos reais, incorporando-os em rotinas de pares que produzem e controlam” (CORSARO, 2011, p. 179).

A partir do que foi observado entendemos que a brincadeira está presente nesta instituição, porém, era mais utilizada como instrumento de controle e metodologia para atividades. Isso pôde ser confirmado pela entrevista realizada com a professora Ana, responsável pela turma observada.

A professora destacou a relevância do brincar nessa etapa escolar, afirmando que a “brincadeira é essencial para a vida social da criança visto que ao brincar a criança expressa seus desejos e sua compreensão de mundo, sendo que o brincar é a linguagem do pensamento infantil” (entrevista da professora).

É importante considerar, porém, que quando questionada sobre os momentos que as crianças têm para brincar, ela responde que “em grande parte das atividades inseridas na rotina eu tento inserir a brincadeira, pois quando estão brincando realizam as atividades de forma mais satisfatória” (entrevista da professora). Ou seja, é possível constatar que a professora atrela a brincadeira dirigida à realização de atividades didáticas.

Portanto, a maior perspectiva da brincadeira para a professora pesquisada era a utilização da brincadeira como recurso para o desenvolvimento das atividades que se possa contrapor efetivamente há um espaço reservado para o brincar em si e a produção das culturas infantis. No entanto, independente disso, as crianças por meio de suas atividades criam suas culturas de pares, mas não encontram a devida consideração por parte dos adultos na organização da rotina diária da instituição pesquisada.

Considerações finais

A partir dos dados encontrados pudemos perceber que o brincar fazia parte das atividades diárias da instituição pesquisada por meio de uma organização do tempo que previa atividades voltadas para o brincar e também por uma utilização do espaço físico apesar de limitado, pois a instituição funcionava em uma casa denominada “anexo”.

É importante refletirmos sobre o fato das crianças de 4 anos estarem sendo atendidas nesse “anexo”, pois o que se coloca em questão aqui é a “provisoriamente” das instalações destinadas às crianças que foram transferidas para uma casa. Esse fato ocorreu pelo aumento da quantidade do número de alunos matriculados por conta da lei já referida anteriormente acerca da obrigatoriedade da matrícula das crianças de quatro e cinco anos de idade.

Assim, como uma política compensatória e emergencial, a educação infantil foi transferida para um espaço provisório. A sua estrutura não é de uma instituição educativa, todas as salas e demais espaços são improvisados e não há locais adequados para as crianças brincarem. Se considerarmos a importância do espaço físico na educação infantil, valorizando-o como elemento educativo e parceiro pedagógico do professor, a alocação das crianças em uma casa que foi adaptada para ser uma escola, vemos uma contradição legal e pedagógica.

Atualmente a importância em se falar da organização dos espaços na educação infantil está no fato de que esse planejamento imprime concepções que se tem de criança e de educação e refletirá diretamente nas atividades desenvolvidas com as crianças. A discussão da organização dos espaços na educação infantil é fundamental e está embasada legalmente por meio de dois documentos oficiais do Ministério da Educação: Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) e Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009).

Neste sentido, Forneiro (1998) trata do espaço como elemento curricular, onde os diversos elementos que fazem parte do ambiente são em si conteúdos de aprendizagem, mas é preciso

considerar que no caso da instituição pesquisada e, infelizmente de muitas outras pelo Brasil afora, ainda não se organizam dessa forma por falta de espaços adequados, recursos e de formação qualificada das profissionais da educação infantil.

Mesmo o espaço sendo limitado, ainda assim, as crianças encontravam formas de se divertirem, porém, é importante ressaltar que esse brincar ocorria a partir de duas perspectivas distintas: a dos adultos e a das crianças.

A primeira perspectiva possuía um “espaço-tempo” maior, considerando que ocorria nos momentos do recreio, no espaço da sala com a professora e no espaço externo do quintal. Porém eram brincadeiras dirigidas por um adulto num entendimento do brincar enquanto um instrumento didático denominado de espontaneidade planejada por Qvortrup (1991 apud CORSARO, 2011, p. 50).

Por meio da espontaneidade planejada “as crianças são submetidas a atividades consideradas lúdicas, mas altamente estruturadas, controladas e rigidamente programadas” (QVORTRUP, 1991 apud CORSARO, 2011, p. 50).

Essa perspectiva da espontaneidade planejada vai ao encontro do que Strandell (1994 apud Corsaro, 2011, p. 160) aponta em relação à forma como os adultos tendem sempre a verem “as atividades infantis sob uma perspectiva utilitária, que se concentra na aprendizagem e no desenvolvimento social e cognitivo”. Podemos acrescentar também que essa visão está ancorada não somente na aprendizagem de aspectos cognitivos, mas também nos aspectos comportamentais relacionados às regras e aos padrões considerados ideais.

As crianças tinham clareza deste controle e programação, pois sempre procuraram meios para inserirem ajustes secundários como pontua Corsaro (2011) enquanto um meio para driblarem esse controle dos adultos em suas atividades. Isso pôde ser verificado a partir da segunda perspectiva sobre o brincar que se refere às próprias crianças que, mesmo quando solicitadas a brincarem de forma dirigida burlavam as regras impostas pelos adultos e construíam outros modos de brincar a partir dos seus interesses e de seus pares.

As crianças possuíam uma subvida dentro da instituição de educação infantil, uma vida paralela ao controle exercido pelos adultos e que pôde ser verificada principalmente durante os momentos de atividades didáticas supervisionadas pela professora e que supunham a realização de atividades pelas crianças. Ainda assim, as crianças criavam brechas para brincar e se divertir independentemente da vontade da professora, que em muitos casos, não percebia as movimentações das crianças e, em outros, ignorava e endossava os ajustes realizados pelas crianças, inclusive com o afrouxamento das regras anteriormente estipuladas.

Neste sentido, as culturas infantis não são consideradas pelo aparato escolar, pois há uma imposição de valores e normas dentro da perspectiva ainda da inculcação e da reprodução por meio de metodologias que não consideram a atividade criadora e inventiva das crianças. Assim, se faz urgente repensar as práticas educativas por meio de uma Pedagogia da Infância que considere as culturas infantis, o modo das crianças pensarem e refletirem sobre o mundo que as cerca principalmente por meio do brincar.

Isso nos abre a possibilidade para considerarmos a infância como experiência da diversidade, da novidade, do inesperado como nos coloca Kohan (2005), pois assim haveria um abandono da preocupação em preparar as crianças para o futuro, para o mercado de trabalho ou para a democracia, ou seja, contribuiria para uma minimização do caráter utilitarista das atividades desenvolvidas com as crianças em favor de sua imaginação, criatividade e inventividade.

Pensar a criança a partir desta ótica é retirá-las dos regimes de verdade que produzem um tipo de infância universal e que impossibilita pensar a criança enquanto um sujeito da experiência que vive situações diferenciadas dentro do seu próprio grupo geracional.

Referências

- ARIÈS, Phillipe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1985.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BRASIL. *Indicadores da qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC/ SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em: 22 de jul de 2014.
- BRASIL. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. *Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 14 de jun. de 2014.
- BRASIL. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Brasília: MEC/ SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 22/07/2014.
- BRASIL. *Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para instituições de Educação Infantil*. Brasília: MEC/ SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2014.
- CORSARO, William Arnold. *Sociologia da infância*. São Paulo: Artmed, 2011.
- FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, Miguel Angel. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 229-281.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, jun.1995.
- KOHAN, Walter Omar. *Infância: entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 67-80.
- MARTINS FILHO, Altino José. Crianças e adultos: marcas de uma relação. In: MARTINS FILHO, Altino José; TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias; RECH, Ilona Patrícia Frerire & SCHNEIDER, Maria Luisa. *Infância plural: crianças do nosso tempo*. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 13-38.
- MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação nos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, n. 91, v. 26, p. 391-403, maio/ago. 2005.
- PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 86, p. 221-241, abr. 2004.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.
- SARMENTO, Manuel. Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina (Orgs.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 17-39.
- SARMENTO, Manuel. Jacinto. *Imaginário e culturas da infância*. Disponível em: http://titosena/faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf. Acesso em: 19 set. 2014.
- SIROTA, Régine. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

Recebido em: dez. 2015.

Aceito em: jun. 2016.

Fabiana de Oliveira: Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Pós-Doutora pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP/Ribeirão Preto. Docente do Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) E-mail: fabiana.oliveiraunifal@gmail.com

Tammy Silveira Ito: Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alfenas. Mestranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professora da rede municipal de Rio Claro (SP). E-mail: tammyito10@gmail.com