

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Educação

Camila Moutinho Domingues

CRIANÇA: SUJEITO EU-BRINQUEDO.
Representações culturais no currículo da Educação Infantil

Belo Horizonte

2018

Camila Moutinho Domingues

CRIANÇA: SUJEITO EU-BRINQUEDO.
Representações culturais no currículo da Educação Infantil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Dra. Vânia de Fátima Noronha Alves

Área de Concentração: Educação Escolar: políticas e práticas curriculares, cotidiano e cultura.

Eixo temático: Currículo: Políticas e Práticas.

Belo Horizonte

2018

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

D671c	<p>Domingues, Camila Moutinho Criança: sujeito eu-brinquedo: representações culturais no currículo da educação infantil / Camila Moutinho Domingues. Belo Horizonte, 2018. 186 f.: il.</p>
	<p>Orientadora: Vânia de Fátima Noronha Alves Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação</p>
	<p>1. Educação Infantil. 2. Confecção de brinquedos. 3. Crianças - Formação. 4. Educação de crianças - Currículos. 5. Identidade cultural. I. Alves, Vânia de Fátima Noronha. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.</p>
	<p>SIB PUC MINAS</p>
	<p>CDU: 373.2</p>

Ficha catalográfica elaborada por Rogério da Silva Marques - CRB 6/2663

Camila Moutinho Domingues

CRIANÇA: SUJEITO EU-BRINQUEDO.
Representações culturais no currículo da Educação Infantil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Escolar: políticas e práticas curriculares, cotidiano e cultura.

Eixo temático: Currículo: Políticas e Práticas.

Professora Dra. Vânia de Fátima Noronha Alves – PUC Minas (Orientadora)

Professora Dra. Magali Reis - PUC Minas (Banca Examinadora)

Professora Dr. José Alfredo Oliveira Debortoli – UFMG (Banca Examinadora)

Belo Horizonte, 23 de agosto de 2018

Dedico essa pesquisa às pessoas que mais me ensinaram nessa caminhada: meus pais, Daniel, minha família e meus alunos (passados, presentes e futuros).

AGRADECIMENTOS

Não teria como iniciar de outro modo se não agradecendo a quem, primeiramente, me trouxe ao mundo, me amando desde os primeiros dias, ainda como um pequeno embrião. Vocês dois, mãe e pai, antes mesmo de me conhecerem, já me sentiam, já me amavam e me proporcionaram toda experiência de vida que uma criança deve ter, ficaram ao meu lado em todos os momentos e, ainda que eu já não seja mais pequenina, cuidam de mim com todo o zelo, amor, paciência e dedicação. Agradeço por nunca me deixarem desistir e por sempre me instigarem a ir além do que eu pensava que podia. Vocês são meu porto seguro. Amo muito vocês!

A você Daniel por ser o melhor companheiro, por ter insistido tanto comigo para fazer aquela inscrição para o Mestrado, por acreditar em mim, por vezes, até mais que eu mesma, por compartilhar as aulas, os aprendizados, as calorosas discussões sobre educação, por me ajudar a ser uma pessoa melhor. Crescer com você é um privilégio! Te amo, sempre!

À minha família, minha base. Vovó Mariinha e Vovó Maria, que infelizmente, não puderam acompanhar a minha jornada até o fim, mas que lá de cima olham por mim. Por terem orgulho da neta que é professora! Os ensinamentos de vocês estão guardados para sempre em meu coração. Tia Helena, Ciça, Tio Paulo, Tia Efigênia, Filipe, Victor, Arthur, Tio Adilson, Nilda e Vicente, pela construção de laços diários, pelas conversas, pelos desabafos, pelas risadas enfim, pela partilha! Não seria a mesma sem vocês ao meu lado!

À todas as minhas colegas de trabalho, que se orgulham em ser Professoras da Educação Infantil, mesmo com as adversidades, que se unem cotidianamente para construir uma educação melhor para os nossos pequenos. Aprendo com vocês diariamente, meninas!

À minha orientadora, Vaninha, por me mostrar um novo mundo de possibilidades! Por me fazer sair da “zona de conforto” e me direcionar à novos caminhos e por me ensinar, na prática, que brincadeira é coisa séria e, que, somos quem somos, devido às nossas construções enquanto “sujeito-eu brinquedo”!

À Deus, que é o meu alicerce nos momentos de tempestade e de florescimento.

Vocês dizem:

- Cansa-nos ter de privar com crianças.

Têm razão.

Vocês dizem ainda:

- Cansa-nos, porque precisamos descer ao seu nível de compreensão.

Descer, rebaixar-se, inclinar-se, ficar curvado. Estão equivocados.

- Não é isto o que nos cansa, e sim, o fato de termos de elevar-nos até alcançar o nível dos sentimentos das crianças.

Elevar-nos, subir, ficar na ponta dos pés, estender a mão. Para não machucá-las.

(Janusz Korczak, em "Quando eu voltar a ser criança")

RESUMO

A presente dissertação versa sobre a criança, a brincadeira e o brinquedo e teve como objetivo central analisar quais são as representações culturais percebidas na construção de brinquedos pelas crianças e sua relação com o currículo da Educação Infantil. Utilizando um referencial teórico de diversas áreas temáticas, teve como principais contributos os estudos relativos à infância, brinquedos, brincadeiras, representações sociais e currículo. A pesquisa, por meio da observação participante, teve como característica ouvir a voz das crianças, de uma Unidade Municipal de Educação Infantil, com escuta atenta às suas formas de se relacionar consigo mesmas, com o outro, com os brinquedos e, por conseguinte, com as culturas com as quais estão imbricadas. Os resultados da investigação nos permitiram construir uma nova expressão para pensarmos a relação destes sujeitos com os objetos culturais aqui sintetizados na expressão: “criança: sujeito eu-brinquedo”. Tal termo, caracteriza a interação da própria criança em simbiose com objetos que ludicamente permitam que ela (re)construa seu mundo. Para nos concentrarmos com maior solidez na análise desses dados nos utilizamos de filmagens, fotografias, rodas de conversas, entrevistas e diários de campo que nos possibilitaram dar mais visibilidade à participação das crianças. Elegemos cinco eixos de análises: gênero, regras sociais, práticas culturais cotidianas, diversidade cultural e currículo. Brincar proporcionou às crianças uma autêntica relação com a sociedade na qual estão inseridas, podemos dizer que, nessa relação, as crianças conheceram o mundo e nele se reconheceram, num processo de autoconsciência, criação de laços de pertencimento e de inserção cultural. Espera-se que as reflexões aqui tratadas contribuam com outros olhares sobre a presença do brinquedo e da brincadeira, entendidos como direito das crianças e experiência privilegiada do lúdico, nos currículos escolares da Educação Infantil, em consonância com os documentos legais para essa fase da vida.

Palavras-chave: criança; brinquedo; Educação Infantil; currículo; representações culturais.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	25
1 REFERENCIAL TEÓRICO	34
1.1 Contextualização histórica sobre a Educação Infantil no Brasil	34
1.2 Currículo e a Educação Infantil.....	40
1.3 Brinquedos e Brincadeiras: algumas possibilidades.....	57
2 TRAJETÓRIAS METODOLÓGICAS.....	72
2.1 Trilhas percorridas em uma pesquisa com crianças.....	72
3. O CAMPO DE PESQUISA.....	81
3.1 A Recepção na pesquisa de campo.....	81
3.2 Trilhando caminhos: caracterização da escola pesquisada.....	85
3.3 Conhecendo os sujeitos da pesquisa.....	88
3.4 Nos familiarizando com nossos sujeitos: rotina da turma.....	91
4 REPRESENTAÇÕES DA CULTURA LÚDICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	95
4.1 Brincadeiras e Gênero.....	101
4.2 Crianças, cultura e regras sociais.....	116
4.3 Práticas Culturais Cotidianas.....	127
4.4 Construções Culturais e Diversidade.....	147
<i>4.4.1 Diálogo entre culturas e outros aspectos.....</i>	<i>147</i>
<i>4.4.2 Globalização e culturas.....</i>	<i>149</i>
<i>4.4.3 Culturas em diálogo.....</i>	<i>151</i>
5 O BRINCAR E O CURRÍCULO NA ESCOLA PESQUISADA.....	157
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	168
REFERÊNCIAS.....	174
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	183
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	185
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORAS.....	187

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Janela da sala.....	84
Figura 2: Vista lateral da UMEI.....	86
Figura 3: Vista frontal da UMEI.....	86
Figura 4: Vista frontal do refeitório.....	87
Figura 5: Vista do corredor do primeiro andar.....	87
Figura 6: Entrada do banheiro infantil.....	87
Figura 7: Vista de dentro do banheiro.....	87
Figura 8: Parquinho do 1º Ciclo.....	87
Figura 9: Parquinho do 2º Ciclo.....	87
Figura 10: Sujeitos da pesquisa e suas características.....	90
Figura 11: A caixa.....	95
Figura 12: O primeiro contato.....	96
Figura 13: A reação.....	96
Figura 14: Materiais disponibilizados.....	97
Figura 15: O primeiro “Piquenique de Sorvete” - 3º Dia.....	101
Figura 16: “Piquenique de Sorvete – 6º Dia”	101
Figura 17: Esticando a toalha – 6º Dia.....	101
Figura 18: Vamos arrumar de novo? – 6º Dia.....	101
Figura 19: Você quer macarrão?	104
Figura 20: O piquenique está quase pronto!	104
Figura 21: O ofício de cozinheiro.....	105
Figura 22: O Bolo!	106
Figura 23: A mesa do bolo.....	106

Figura 24: Linha de chegada.....	108
Figura 25: Os Heróis!	109
Figura 26: A Heroína!	109
Figura 27: Pronta para Passear!	110
Figura 28: Sou um <i>Chef</i> !	110
Figura 29: Brincadeira de Casinha.....	111
Figura 30: A pipa.....	112
Figura 31: Também fiz uma Pipa!	112
Figura 32: Que linda a sua Pipa!	112
Figura 33: O foguetinho!	113
Figura 34: O bambolê.....	114
Figura 35: O bilboquê.....	115
Figura 36: Olha como brinca!	115
Figura 37: A cinta	119
Figura 38: Colocando uma cinta.....	119
Figura 39: A Noiva.....	122
Figura 40: Festa de Casamento.....	124
Figura 41: A cauda.....	126
Figura 42: Explorando tecidos.....	128
Figura 43: Ateliê de Costura.....	128
Figura 44: Comendo macarrão.....	131
Figura 45: A vendedora de sucos.....	131
Figura 46: Vamos fazer uma festa?	136
Figura 47: O bolo “tá” quente!	136

Figura 48: Chefe de comida!	138
Figura 49: Mão na massa!	141
Figura 50: Vamos brincar de empregada?	143
Figura 51: Cinderela.....	143
Figura 52: <i>Look</i> para passear no shopping	145
Figura 53: Vou para Paris!	148
Figura 54: Vou para Paris!	148
Figura 55: Entrega pelo correio.....	152
Figura 56: A elaboração.....	154
Figura 57: Quase Pronto!	154
Figura 58: O binóculo.....	154
Figura 59: Olha a nossa bateria!.....	155
Figura 60: Tumtum, tá... Tumtumtum, tá!	155
Figura 61: 1,2,3,4,,5!	155
Figura 62: Baterista.....	156
Figura 63: Planejamento.....	166

ABSTRACT

This present dissertation deals with the child, the toy and play and central objective is analyze what are the cultural representations perceived in building toys for the children and your relationship with the curriculum of early childhood education. Using a theoretical framework in various thematic areas, had as its main contributors the studies related to childhood, toys, play, social representations and curriculum. The research, through participant observation, featuring the voice of children, of a Municipal Unit of early childhood education, to listen attentively to their ways to relate to themselves, to each other, with toys and, therefore, on the cultures with which they are interwoven. The research results enabled us to build a new expression of analysis to think the relationship of these subjects with the cultural objects here synthesized in the expression: "child as a self-toy". Such term, characterizes the interaction of own child in symbiosis with objects that playful make it a (re)build of your world. To focus with greater solidity in the analysis of these data on the use of filming, photos, conversation wheels, interviews and diaries of field that allowed us to give more visibility to the participation of children. We elect five categories of analysis: genus pronounced in playful experiences, social rules, cultural everyday practices, cultural diversity and curriculum in pedagogical practices of teachers. Play provided the kids a authentic relationship with they society in which they are inserted. We can say that, in this relationship, the children meet the world and recognized himself, in the process of self-awareness, creating ties of belonging and cultural insertion. It is waited that the reflections here treated contribute with other glances on the presence of the toy and of the play, the use of children and the privileged experience of the playful, in the school curriculum of Early Childhood Education, in line with legal documents for this stage of life.

Keywords: child, toy, Early Childhood Education, curriculum, social representations.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CNE	Conselho Nacional da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PBH	Prefeitura de Belo Horizonte
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SMED	Secretária Municipal de Educação
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil

INTRODUÇÃO

Desde a minha infância sempre tive o desejo de ser professora. Ainda aluna do Ensino Fundamental no Colégio Salesiano, tinha muita curiosidade com relação à maneira que os professores planejavam as suas aulas e, algumas vezes, me dispus a ajudá-los propondo práticas didáticas que os fizessem se aproximar da realidade, tais como elaboração de *quizz* no estilo “Torta na Cara”, desafios de músicas relacionadas à disciplina em estudo e outras atividades lúdicas.

No momento em que entrei no Ensino Médio começaram as inquietações relativas à minha escolha para o vestibular ao final do 3º Ano. Durante esses três longos anos me deparei, muitas vezes, indecisa em relação a qual profissão seguir, uma vez que eu já tinha em mente que queria ser professora, mas ainda não sabia que disciplina gostaria de lecionar. Cheguei a procurar uma tia minha que era professora de Língua Portuguesa e a acompanhei durante seis meses em sua rotina diária para que eu pudesse observar como era o seu cotidiano. Assim que comecei a acompanhá-la percebi imediatamente que era exatamente aquela profissão que queria para o meu futuro, porém não me identifiquei muito com a disciplina. Com a orientação de meus pais, decidi fazer um acompanhamento vocacional que me conduziu ao curso de Pedagogia.

Assim, ingressei no ano de 2009 na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e, desde o primeiro período do curso, iniciei um estágio na Educação Infantil. Durante toda a minha formação no curso de Pedagogia me deparei com a temática do lúdico em sala de aula e com sua importância para uma formação integral dos educandos, principalmente no que se refere aos alunos da Educação Infantil. Sendo assim, foquei na Graduação estudos relativos a importância do lúdico na Educação Infantil e suas utilizações em sala de aula para um desenvolvimento da faixa etária estudada.

Como a Educação é uma área em que o processo de formação continuada deve acontecer em todos os momentos e, com a maior frequência possível, me interessei em fazer um curso de pós-graduação, na mesma Instituição de Ensino Superior, no qual eu pudesse aprofundar os conhecimentos relativos às Práticas Escolares de Alfabetização e Letramento e suas possibilidades com a utilização do lúdico. O enfoque do curso é de fundamental importância na sociedade atual, uma vez que percebe-se a relevância de ser alfabetizar letrando, uma vez que os alunos, desde

a Educação Infantil, devem ter uma aprendizagem voltada para a compreensão, interpretação e crítica da sociedade na qual estão inseridos. Nesse momento ainda não percebia a visão utilitária do lúdico na educação.

No momento em que me submeti para o processo de seleção para o Mestrado em Educação na PUC Minas, continuei com o tema iniciado na especialização, tendo como base a relação dos jogos durante o processo de alfabetização e letramento com o currículo na Educação Infantil. Já na entrevista para seleção com a professora Vânia Noronha, fui imediatamente raptada por uma vertente que eu ainda não havia imaginado sobre o lúdico: seu emprego como um fim em si mesmo. Até esse instante ainda não havia parado para pensar nos jogos e brincadeiras como algo que fosse possível ser utilizado de outra forma que não fosse como um recurso didático, com objetivos claramente definidos e que deveriam ser alcançados pelas crianças. Quando ouvi essa indagação, comecei a refletir sobre a minha prática docente e percebi que, apesar de ainda não ter parado para pensar no assunto, de maneira inconsciente, já estava fazendo isso!

Ao longo de minha trajetória como professora na Educação Infantil, apesar do pouco tempo em que estou na docência, desde 2013, procuro sempre proporcionar aos meus alunos maneiras de vivenciar o lúdico como uma experiência consigo e com o mundo ao seu redor, por meio de brincadeiras. Para isso, quase sempre recorro aos brinquedos, principalmente aqueles construídos pelas próprias crianças.

Lembro como foram importantes esses tipos de brinquedos em minha infância quando brincava com a minha mãe no quintal da minha casa. Eu gostava muito de pegar pedaços de lençóis e toalhas velhas para brincar, juntamente com caixas de papelão e a sempre presente argila. Ficava, às vezes, a tarde inteira inventando brincadeiras com aqueles fascinantes brinquedos, afinal, ninguém os tinha e aquelas brincadeiras eram somente minhas e da minha mãe. Percebo, agora, após ler teorias e pesquisas sobre esses brinquedos que minha mãe me proporcionou a melhor qualidade que eu podia adquirir: minha formação lúdica, desenvolveu o meu apreço e prazer por brincar.

Após revisitar minhas memórias de infância, penso que essas brincadeiras que eu gostava tanto, estão sendo pouco desenvolvidas pelas famílias em seus lares e também na Educação Infantil. Percebo que está ocorrendo uma certa “rigidez” nesse segmento de ensino. Cada vez mais, em minha prática cotidiana, percebo que as

brincadeiras não direcionadas têm cada vez menos espaço no ambiente escolar. Pensando sobre essa perspectiva, faz-se necessário destacar a fala de Renata Meireles (2009), citada por Saura (2013):

As crianças, esses seres em constante criação e transformação, merecem de nós o não pronto, o não estruturado, para poderem se sentir respeitadas como produtores de conhecimento, de cultura, de imagens e poesia. Oferecer sempre o já imaginado, o fechado para novas possibilidades, e sem espaço para a criação, é deixar claro que não acreditamos no seu potencial criador e, assim, que estão longe de conseguirem criar algo interessante. Quando possibilitada de reunir materiais com características flexíveis e mutáveis, as crianças revelam gestos e formas de uma estrutura imaginária que dá base para o mais humano de si. Mostram seus saberes e necessidades genuínas através da conversa com esses materiais que lhes permitem estar no protagonismo da ação. Uma valorização estruturante que lhes abre o canal do ousado, do imprevisto e da experimentação, fundamentais no processo de potencializar-se. (MEIRELES *apud* SAURA, 2013, p. 169-170)

Foi ao longo das disciplinas cursadas no primeiro semestre do mestrado, que pude ir delineando os aspectos que gostaria de privilegiar com a minha pesquisa e, nessa ótica, pude ler vários autores que me proporcionaram refletir, principalmente, sobre a minha prática como docente, aspectos discutidos após as leituras dos textos e discussões nas aulas de “Profissão e Saberes Docentes”. Em nossos estudos sobre as tipologias dos saberes docentes pude perceber como fui influenciada em minha atual prática pedagógica pelos denominados “Saberes Pessoais e da Formação Escolar Pré-Profissional” estudados por Tardif e Raymond (2000), em relação à minha constituição como pessoa, lúdico e como essa interfere em aspectos da minha docência e resolvi problematizá-la, tornando-me assim, uma professora pesquisadora. Nesse sentido os autores supracitados pontuam que o professor:

(...) é uma pessoa comprometida em e por sua própria história – pessoal, familiar, escolar, social – que lhe proporciona um lastro de certezas a partir das quais ele compreende e interpreta as novas situações que o afetam e constrói, por meio de suas próprias ações, a continuação de sua história. (TARDIF;RAYMOND, 2000, p. 235).

Com o intuito de fazer, como afirmam os autores, a continuação da minha história, na relação com os alunos, resolvi desenvolver uma pesquisa que pudesse ouvir a criança quando ela brinca e constrói seus brinquedos, me possibilitando construir novos saberes docentes.

Desse modo, me senti impulsionada a pensar e encontrar respostas para os seguintes questionamentos: que representações da cultura são possíveis de serem

percebidas na construção de brinquedos pelas crianças? Como as relações das crianças com os brinquedos infantis expressam elementos de sua cultura vivida dentro do espaço escolar? O que as crianças dizem quando brincam com esses objetos culturais é considerado no currículo?

Definimos como objetivo geral analisar quais são as representações culturais percebidas na construção de brinquedos pelas crianças e sua relação com o currículo da Educação Infantil, e como objetivos específicos aguçar os sentidos sobre as experiências vivenciadas pelas crianças nos momentos em que estão construindo brinquedos, no sentido de compreender o que as falas das crianças, ao construir brinquedos, revelam sobre suas representações culturais, seu estar no mundo, suas apropriações do meio e seus processos humanizadores. Além disso, analisar se essas construções culturais possibilitadas pela relação estabelecida entre a criança, o brinquedo e o lúdico são consideradas no currículo escolar e como estas ocorrem. Apesar dos avanços nos estudos sobre a infância em nossa país, essa pesquisa ainda é relevante.

Percebemos uma maior preocupação com a infância e as crianças a partir da década de 1990, tendo como uma mola propulsora o desenvolvimento de pesquisas no campo da sociologia da educação. Essa nova perspectiva favoreceu o aumento nos estudos relativos à temática da infância e ludicidade. Sobre esse período, Jucirema Quinteiro (2002) nos esclarece que:

[...] os estudos sobre a infância no Brasil parecem ter ampliado o seu campo de pesquisa e adquirido um certo estatuto teórico-metodológico. Neste período, os estudos sobre a infância como uma questão pública e não apenas privada começam a pipocar na produção acadêmica brasileira. O longo levantamento realizado na busca de compreender a evolução do objeto e construir um outro olhar sobre a infância mediante produção bibliográfica e cultural existente permitiu, por um lado, constatar o crescente interesse por estudos sobre a infância no campo das Ciências Sociais e Humanas e, por outro lado, vislumbrar as suas múltiplas dimensões. (QUINTEIRO, 2002, p. 140).

Referir-se, portanto, à esse assunto não é uma novidade para o campo acadêmico, no entanto, por se tratar de uma área em que percebemos uma pluralidade de conceitos, abordagens e possibilidades de pesquisa, acreditamos que, por se constituir como um instrumento de investigação amplo e interdisciplinar, o enfoque que privilegiaremos ao longo desse trabalho se revelará como uma vertente

singular, fato esse que justifica a nossa escolha pelo objeto de pesquisa, bem como a nossa opção metodológica.

Muitos são os autores que nos mostram a importância de se compreender melhor a ludicidade na infância, tais como Johan Huizinga (1980), considerado um clássico, em sua detalhada investigação sobre o jogo e sua constituição na sociedade e as contribuições para definição de conceitos; Roger Callois (1990), quando conceitua jogo e faz uma análise dessa atividade, baseando-se em suas características; Gilles Brougère (2010) na altura em que discute a relação entre brinquedo e cultura na constituição do que ele denomina como “cultura lúdica”; Tizuko Kishimoto (1998) em suas várias pesquisas sobre a diferenciação entre brinquedo, brincadeira e o jogo e sua relação com a educação; Edda Bomtempo (1999) nos momentos em que discute o brinquedo como um objeto cultural que possibilita a mediação de relações pelas crianças e seu desenvolvimento humano, dentre tantos outros.

A nossa pesquisa, diferentemente do que temos presenciado no âmbito científico, se desenvolveu na perspectiva de uma análise da relação que as crianças estabelecem com a construção de brinquedos utilizando materiais pouco convencionais e de forma não direcionada pelo professor. Desse modo, forneceu elementos que explicitaram características da cultura, que impactam diretamente na efetivação do currículo escolar. Revela-se, assim, seu caráter *sui generis* no âmbito educativo.

Quando passamos a pesquisar essa vertente investigativa, foi notório perceber a ideia de que, cada vez mais cedo, a escola vem diminuindo o tempo em que as crianças possam brincar sem que a atividade ocorra de maneira direcionada. É perceptível, muitas vezes, uma característica estritamente intencional e que proporcione uma aprendizagem de certo conteúdo transformando o lúdico como algo a ser utilizado em momentos determinados, o que contraria a sua essência. O brincar, nesse sentido, passa a revelar-se como uma intencionalidade educativa, deixando de lado seu caráter de liberdade, perdendo, de certa maneira, sua propriedade lúdica. Corroborando com esse pensamento a pesquisa empreendida por Soraia Sung Saura (2013), desenvolvida na Educação Infantil, nos esclarece que:

[...] o que se revela quando investigamos tempo, espaço e materiais disponíveis para o brincar espontâneo nas escolas voltadas para essa faixa etária, temos que este brincar, o espaço do lúdico e do lazer espontâneo

estão gravemente comprometidos em sua qualidade e em sua quantidade. O brincar espontâneo e os momentos de lazer - que propiciam um genuíno aprendizado e seguem as diretrizes curriculares – não são valorizados como ação de uma cultura infantil necessária. Na escola, o brincar é tolerado desde que esteja declaradamente voltado para fins pedagógicos, produtos e resultados. Argumenta-se recorrentemente que é importante brincar para aprender, sendo este brincar uma atividade dirigida, visando à aquisição de conteúdos pedagógicos. Vivências de momentos de lazer, de decisão autônoma das crianças sobre o seu brincar, estão restritos aos horários de intervalo e recreação. Assim que o corpo e o conhecimento de si acabam por ser colocados em um lugar secundário na relação de aprendizagem. (SAURA, 2013, p. 1).

Partindo desse direcionamento percebemos que uma das justificativas para a nossa investigação, o que a torna uma importante temática a ser discutida, é o fato de podermos problematizar as questões abordadas a luz de uma análise do currículo e suas dimensões culturais na educação de crianças pequenas tendo como foco os brinquedos não-estruturados, que iremos nos referir nesse trabalho como criança: sujeito eu-brinquedo. Ressalta-se que, em nossas pesquisas bibliográficas, não encontramos nenhum estudo que se referisse a esse tema de maneira tão específica, permitindo que se destaque em minhas análises o eu-brinquedo e sua relação com as crianças.

Em nossas buscas localizamos a pesquisa desenvolvida por Fernanda Pimentel Pacheco, Maria Leila Lira Peters, Denise Cord e Paulo Roberto Brzezinski, intitulada “A Criança Protagonista na Construção de Brinquedos com Sucata e Material Reciclável no Espaço do Labrinca”, publicada em 2009 que teve como objeto de estudo o brincar com sucata na brinquedoteca. Tal pesquisa pretendeu considerar a criança como protagonista na construção de brinquedos com sucata, desempenhando as suas relações com a mediação de um adulto que deveria dar liberdade à criança para exercer a sua atividade com espontaneidade. A estratégia metodológica utilizada foi uma pesquisa-ação com crianças do 2º ano do Ensino Fundamental em um diálogo com a perspectiva histórico-cultural. Os autores concluíram que por se constituir como um espaço de investigação de diversas áreas, a brinquedoteca utilizada na pesquisa e os materiais disponíveis em seu espaço foram um importante meio de estímulo à brincadeira. Um fato que nos chamou atenção ao analisar os resultados dessa pesquisa foi que percebemos uma certa incoerência entre o objetivo e a maneira como o estudo foi conduzido. Uma crítica que pode-se fazer refere-se ao fato de que, em alguns dos diálogos citados no trabalho entre o

adulto-mediador e a criança, percebemos um direcionamento explícito da brincadeira infantil.

Outro trabalho referente ao tema é o estudo “A Importância do Brinquedo Sucata no Desenvolvimento Infantil” desenvolvido por Cláudia Roberta Sossela, Fábio Sager, Janaína Dantas de Paiva Pahim e Letícia Marcolin, no ano de 2012, que teve como objetivo investigar o comportamento de crianças de dois a três anos de idade em um período de brincadeira livre envolvendo materiais com sucata. A metodologia utilizada foi uma observação comportamental de crianças com a utilização do experimento de campo (caixa de sucatas). Nesse estudo percebemos uma abordagem voltada para uma perspectiva psicológica na qual os autores, por se tratar de uma metodologia de observação, não priorizaram uma participação mais ativa das crianças na pesquisa.

Já o artigo de Kelly Zoppei Flores e Adriano José Hertzog Vieira, denominado “Situação imaginária e materiais não estruturados: uma análise das atividades lúdicas em crianças de 5 anos”, publicada no ano de 2015, com um direcionamento um pouco diferente dos trabalhos citados, se desenvolveu partindo de um estudo de caso, tendo como foco analisar o conteúdo dos jogos protagonizados pelas crianças a partir da manipulação de um brinquedo não estruturado chamado “Brinquedo Simbólico” produzido por uma das autoras do artigo. Esse brinquedo é formado por vinte e três peças de encaixe, em tamanho grande, que tem inúmeras possibilidades de formato, dependendo da maneira em que são dispostas pelos brincantes ao utilizá-lo.

A pesquisa com maior relevância para o delineamento de nosso objeto de investigação é o trabalho de Saura, publicado em 2013, com o título de “O imaginário do lazer e do lúdico anunciado em práticas espontâneas do corpo brincante”. É possível percebermos nesse estudo, que teve como objetivo “observar práticas do brincar espontâneo na escola entre crianças da primeira infância no ensino de educação infantil” (2013, p.1), uma clara concepção da criança como protagonista de sua história. Por meio de uma pesquisa etnográfica com diálogos entre a Antropologia do Imaginário e a fala das crianças (seja por meio do corpo ou de sua própria verbalização) a autora vai nos conduzindo a importantes descobertas relativas à esse campo de estudo e à maneira como devemos nos guiar em uma pesquisa que tenha como foco a criança.

É com referência nesses estudos que escolhemos fazer essa investigação tendo como base uma pesquisa feita *com* crianças e não somente *sobre* crianças. De

acordo com essa ótica, Delgado e Müller (2005) ao dialogar com outros autores nos elucidam que:

Segundo Giménez e Traverso (1999), o discurso moderno caracteriza-se pela universalidade e generalização, ou seja, nossos referenciais de análise contemplam uma voz racional, branca, masculina, ocidental, heterossexual, civilizada, “normal e adulta” nas análises “sobre” e não “com” as crianças. Os autores convidam-nos a desconfiar desses discursos que pretendem construir verdades absolutas sobre as infâncias e reivindicam a alteridade, que significa ouvir e respeitar as outras vozes, entre elas, as vozes das crianças. (GIMÉNEZ; TRAVERSO apud DELGADO; MÜLLER, 2005, p. 167).

Com base nesse pensamento é que podemos perceber como as questões relativas ao currículo estabelecem uma estreita ligação com a cultura lúdica infantil, uma vez que, muitas vezes, o currículo expresso no ambiente escolar, marcado pelas relações de hegemonia e poder dos interesses dominantes, deixam de considerar esse sujeito que por muito tempo foi julgado como “sem voz”.

Corroborando com essa vertente Priscilla Alderson (2005) nos esclarece que “as crianças são a fonte primária de conhecimento sobre suas próprias visões e experiências.” (ALDERSON, 2005, p. 436). Como poderíamos, então, pesquisar sobre o lúdico sem que ouvíssemos as próprias crianças?

Esse breve estado da arte revela a importância de continuarmos desenvolvendo pesquisas com as crianças tendo como foco o brincar, uma vez que esse objeto cultural ainda apresenta lacunas que podem ser preenchidas.

Nessa perspectiva, de forma a possibilitar a construção de experiências pelas crianças, é importante ressaltar uma brincadeira que muitas vezes não é vivida dentro do ambiente escolar, uma vez que esse, muitas vezes é muito rigoroso no que diz respeito ao lúdico. Essa possibilidade do brincar que pode evocar experiências únicas são os chamados eu-brinquedo. Essa expressão caracteriza a relação da própria criança em simbiose com objetos que ludicamente permitam que elas (re)construam seu mundo, tendo como inspiração, não os brinquedos industrializados, mas sim, aqueles construídos com materiais como tecidos, tampinhas, caixas, pedaços de madeira, dentre tantos outros. Consideramos que a expressão proposta em nossa pesquisa, por meio do vocábulo “sujeito eu-brinquedo”¹ define com mais clareza esta relação da criança com o brinquedo construído por ela mesma, uma vez que as

¹ Essa expressão deve ser compreendida com o elo ressignificado pelo hífen, como uma ligação entre o íntimo da criança e o brinquedo por ela construído.

expressões comumente usadas, tais como brinquedos sucata, não industrializados, populares, com materiais recicláveis, tratam muito mais do objeto em si e não contemplam a complexidade envolvida na interação que esses proporcionam aos sujeitos. Além disso, a construção do brinquedo já é a brincadeira, ela envolve a própria criança numa mistura de criança-objeto-brinquedo, que a transforma no sujeito-eu-brinquedo.

A presente dissertação é composta por 5 capítulos. O primeiro deles denominado Referencial Teórico denota os autores em que baseamos o nosso trabalho, de uma perspectiva conceitual. Optamos por dialogar com diversas áreas temáticas, tais como educação e Educação Infantil (CERISARA, 2007; ANDRADE, 2010; KUHLMANN JR, 2011 entre outros); Currículo e Educação Infantil (MOREIRA E SILVA, 2000; KRAMER, 1997; MOREIRA e CANDAU, 2007, entre outros); Brinquedos e Brincadeiras (HUIZINGA, 1980; OLIVEIRA, 1986; BROUGÉRE, 2010; MACHADO, 2003; KISHIMOTO, 1998, e outros).

Já no segundo “Trilhas Metodológicas” detalhamos o planejamento de nossa pesquisa de campo e suas bases empíricas, explicitando os motivos de nossas escolhas metodológicas e os instrumentos de nossa investigação.

No terceiro “Representações da Cultura Lúdica na Educação Infantil” fazemos uma análise das evidências coletadas com base na pesquisa-participante com as crianças, evidenciando as experiências vivenciadas por elas nos momentos em que estão construindo brinquedos, no sentido de compreender o que as falas das crianças revelam sobre suas representações culturais.

O quarto capítulo “O campo de pesquisa” detalhamos a instituição pesquisada, mostrando aspectos estruturais, a recepção no campo, a caracterização dos sujeitos da pesquisa, bem como a rotina desenvolvida ao longo do dia.

No quinto analisamos os dados coletados tendo como base a interlocução com as professoras pesquisadas e os documentos curriculares que norteiam a sua prática, objetivando analisar se as construções culturais possibilitadas pela relação estabelecida entre a criança, o brinquedo e o lúdico são consideradas no currículo escolar.

Finalmente apresentamos nossas considerações finais, por meio da discussão das principais descobertas durante a investigação, uma breve avaliação da pertinência do trabalho empreendido e o levantamento de novas indagações para a área estudada.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 Um breve recorte sobre a Educação Infantil no Brasil

A institucionalização da Educação Infantil, desde suas origens, configurou-se como uma necessidade da sociedade e só se efetivou com o objetivo de atender às demandas dessa. Seja por motivos econômicos, sociais, políticos ou ideológicos destaca-se o fato de que, ao longo do tempo, essa vertente do ensino foi expandindo-se cada vez mais, tanto em outros países quanto no Brasil.

Não poderíamos deixar de ressaltar que as instituições que se preocupam com a educação das crianças menores devem ser estudadas dentro de seu contexto histórico e, é nessa perspectiva, que desenvolveremos nossos estudos nesse trabalho. Optamos por fazer um recorte histórico nos últimos 30 anos no que refere-se à esse etapa de ensino, visto que são inúmeras as pesquisas e estudos que enfocam com maior profundidade a educação das crianças pequenas em períodos anteriores.

De acordo com os estudos de Irene Rizzini (1997) os primeiros trinta anos do período republicano foram marcados por políticas higienistas, nas quais baseavam-se na orientação médica às mães que eram treinadas para possibilitar à seus filhos saúde física e moral. A partir dessa fase que o país começa a se preocupar com a “reconstrução” da pátria, desenvolvendo o espírito de ordem e progresso, ocorrendo assim o chamado “entusiasmo pela educação” (Nagle, 1974).

Já por volta dos anos 1960 o país vivenciava um processo de desenvolvimento econômico acelerado, fazendo com que ocorresse um aumento na procura pelas creches, marcado pela maior inserção das mulheres no mercado de trabalho e seu conseguinte direito ao voto. Na 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61) faz-se referência à educação pré-primária, aumentando a visibilidade para esse campo de ensino, ainda que continuasse com seu caráter assistencialista.

A Constituição de 1988 é considerada um marco histórico no âmbito da legislação brasileira em virtude de seu caráter mais cidadão. Nela, a educação passa a ser um direito público, dever do Estado e a Educação Infantil também é destacada. No que se refere à esse segmento o documento constitucional prevê:

Art.7º - Parágrafo XXV – Assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade em creches e pré-escolas. (BRASIL, 1988, p.7).

Art.30 – Parágrafo VI – manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental; (BRASIL, 1988, p.11).

Art. 208 – Parágrafo IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; (BRASIL, 1988, p.35).

Art.211 - § 2º – Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar. (BRASIL, 1988, p.35).

Constata-se, após a leitura desses artigos, que esse nível de ensino passa a ser incluído na Política Nacional com maior ênfase, focalizando a necessidade de seu caráter pedagógico e, por conseguinte, secundarizando o compensatório e assistencialista (KUHLMANN JR, 1998; KRAMER, 2003) que havia marcado o atendimento dessa faixa etária até o momento. Com relação à essa nova abordagem, Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade (2010), assim se manifesta:

Com o novo texto constitucional, as creches passaram a ser legitimadas como instituições educativas, direito das crianças e das famílias trabalhadoras de usufruírem de espaços coletivos para os cuidados e educação de seus filhos. Compreendida em tempos passados como “mal necessário”, o benefício à mãe trabalhadora é reconhecido como instituição de educação infantil, não podendo mais se diferenciar das demais instituições de atendimento às crianças pequenas quanto aos seus objetivos e ações. (ANDRADE, 2010, p.91).

As conquistas expressas a partir da referida Constituição influenciaram outros documentos legais na área educacional, como é o caso do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal nº8.609/90) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

Faz-se necessário ressaltar que, a partir da década de 1990 essas modificações ocorridas no atendimento à infância, nos permitem perceber vários marcos que começam a caracterizar a importância atribuída à essa faixa etária, tanto no âmbito educacional quanto social. À esse respeito Molina e Lara (2008) nos esclarecem que:

A década de 1990 representa um grande avanço na história, na legislação, nas pesquisas e nas discussões gerais sobre a infância. O período representa um marco, sobretudo na legislação, ao decretar leis que agregaram a educação infantil ao sistema nacional de educação, caracterizando-a como primeira etapa da educação básica. (MOLINA; LARA, 2008, p. 3982).

O Estatuto da Criança e do Adolescente foi de fundamental importância para a compreensão dessa faixa etária como sujeitos de direitos, que devem ser contemplados de maneira integral pela sociedade por desempenharem papel estruturante em sua formação e que devem ser reconhecidos no âmbito legal. Essa legislação, na visão de Andrade (2010) reconhece a peculiaridade do desenvolvimento das crianças e adolescentes que deve ser expressa nas políticas públicas mediante a necessidade de serem considerados como sujeitos de direitos, tendo prioridade em seu tratamento legal. A leitura das reflexões de Kuhlmann Jr. (2011) sobre essa temática é elucidativa:

Devido às propostas oriundas da própria área, a Constituição de 1988 vai estabelecer que as creches e pré-escolas passariam a compor os sistemas educacionais. Essa determinação constitucional ganha estatuto legal mais definido apenas oito anos depois, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96. São definições que se situam no âmbito de um marco mais significativo: o reconhecimento dessas instituições como parte do sistema educacional, apontando para a possibilidade de superação desses espaços de segregação social, que isolam as crianças pobres em instituições educacionais vinculadas aos órgãos de assistência social. (KUHLMANN JR., 2011, p. 492).

A LDBEN 9394/96, portanto, pela primeira vez na história, passa a utilizar a nomenclatura “Educação Infantil” e, a considera, legalmente, como parte integrante da Educação Básica, uma vez que se constitui como sua primeira etapa de ensino. Essas características podem ser observadas quando analisamos a lei em sua íntegra:

Art. 29 A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem com finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (LEI nº 9.394/96, p. 25).

Art. 30 A educação infantil será oferecida em:

I – creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II – pré-escolas para crianças de quatro a seis anos de idade. (LEI nº 9.394/96, p. 26)

Art. 31 Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (LEI nº 9.394/96, p. 26).

Conclui-se, portanto, que a visão da infância e a concepção de criança que passa a orientar a legislação está pautada na ideia de integralidade do sujeito, aspecto esse que deverá ser desenvolvido pelas instituições de ensino que se dedicarem à essa faixa etária. Inicia-se, então, um maior distanciamento da percepção de que somente as crianças mais necessitadas fossem atendidas nessas instituições, uma

vez que essa passa a ofertar uma formação complementar à socialização primária. Sobre a lei em estudo Cerisara (2002) pontua que:

Essa lei colocou a criança no lugar de sujeito de direitos em vez de tratá-la, como ocorria nas leis anteriores a esta, como objeto de tutela. Nesta mesma direção, a LDB também pela primeira vez na história das legislações brasileiras proclamou a educação infantil como direito das crianças de 0 a 6 anos e dever do Estado. Ou seja, todas as famílias que optarem por partilhar com o Estado a educação e o cuidado de seus filhos deverão ser contempladas com vagas em creches e pré-escolas públicas. (CERISARA, 2002, p. 328).

Outro importante documento para o seguimento, publicado após a LDBEN/96 foi o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, em consonância com a legislação em vigor. Esse documento tem como objetivo servir como uma orientação para escolas e profissionais que trabalhem com a infância, buscando uma melhoria e equidade no ensino dessa primeira etapa da educação. Sobre a sua função, destaca-se que:

Este documento constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras. (BRASIL, 1998, p. 13).

O Referencial é composto de duas partes e foi organizado em três volumes: Introdução, Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo. Sobre essa estruturação Cerisara (2007) nos revela que a primeira parte é denominada Documento Introdutório e a segunda Âmbitos de Experiência, que é subdividido em: Desenvolvimento Pessoal e Social que contempla itens que se relacionam com o conhecimento de si e do outro, movimento e brincar; e Ampliação do Universo Cultural que contempla cinco linguagens, que são elas: artes visuais, língua oral e escrita, matemática e música. Especificamente sobre a divisão dos pontos explicitados a autora em estudo assim se expressa:

as concepções vigentes nas instituições de educação infantil;
a concepção do eixo ou da área;
a aprendizagem na área;
os objetivos, conteúdos, critério de avaliação e orientações didáticas para crianças de 0 a 3 anos e para crianças de 3 a 6 anos;
bibliografia (CERISARA, 2007, p.27-28).

Trataremos sobre os conteúdos do RCNEI em momento posterior, quando nos detivermos à análise curricular do mesmo. Logo após a elaboração desse documento, no ano de 1999, o Ministério da Educação, desenvolveu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, propostas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). É relevante nesse documento a preocupação em afirmar essa etapa da educação como um direito para todas as crianças e que, não se assemelha ao assistencialismo e educação compensatória a que havia sido equivalente no passado. No Artigo 3º, destacamos parágrafos que tratam dessa preocupação:

Parágrafo III – As Instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.

Parágrafo IV – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprios, com os demais e o próprio ambiente de maneira articulada e gradual, devem buscar a partir de atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores. (BRASIL, CNE, 1999, p.18).

Referencia-se, assim, o aspecto pedagógico direcionado à essa faixa etária. Há um destaque para as propostas curriculares que deverão perpassar as instituições de Educação Infantil, bem como a concepção de educação. Nas palavras de Andrade (2010):

As diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, de caráter mandatário, propuseram novas demandas para as instituições da área, especialmente em relação às orientações curriculares e à elaboração de seus projetos pedagógicos. (ANDRADE, 2010, p. 101)

Na década posterior, no ano de 2001, é aprovado pelo CNE, a Lei n. 10.172, o Plano Nacional de Educação (PNE). Esse documento estabelece metas a se cumprir nos próximos dez anos, com relação à educação brasileira. De acordo com Saviani (2000) citado por Andrade (2010):

A importância do Plano Nacional de Educação deriva de seu caráter global, abrangente de todos os aspectos concernentes à organização da educação nacional, e de seu caráter operacional, implicando na definição das ações, traduzidas em metas a serem atingidas em prazos determinados, dentro do

limite global de tempo abrangido pelo plano, que a própria LDB definiu para um período de dez anos. (SAVIANI apud ANDRADE, 2010, p. 104).

O PNE, portanto, baseia-se nas disposições da LDB e estabelece algumas metas que visam contemplar tais ordenações. Com relação à Educação Infantil as metas de maior importância se concentravam nos seguintes temas: organização das estruturas das escolas que fossem atender à essa faixa etária, ampliação progressiva do atendimento nas instituições, formação adequada dos docentes, produção e circulação de materiais pedagógicos. É importante ressaltar que as metas não foram alcançadas ao longo da década e, no Plano posterior, do ano de 2014, são retomadas algumas dessas intencionalidades, conforme veremos posteriormente.

Em decorrência do PNE, com o objetivo de atender as finalidades propostas por ele, no ano de 2006 são produzidos os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Tal documento tem como objetivo “estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil”. (BRASIL, 2006, p.8). Nesses parâmetros percebemos a preocupação com o estabelecimento de algumas orientações gerais, porém, é clara a preocupação com a regionalidade de cada local:

Pretende-se, por meio deste documento, delimitar parâmetros de qualidade suficientemente amplos para abarcar diferenças regionais, flexíveis para permitir que as manifestações culturais locais tenham espaço para se desenvolver, específicos para favorecer a criação de uma base nacional, de fácil aplicação e monitoramento a fim de possibilitar sua adoção e, conseqüentemente, consolidar essa base comum. (BRASIL, 2006, p. 9).

Ressalta-se, nesse sentido, que o delineamento de referências gerais para essa etapa de ensino, como uma necessidade já pontuada, foi contemplado. No entanto, a compreensão de que cada localidade tivesse parâmetros específicos, de acordo com suas culturas regionais é de suma importância, visto que revela a necessidade de uma educação voltada para a realidade.

No ano de 2014 o Plano Nacional de Educação é retomado, por meio da Lei nº 13.005/2014. Em comparação com o antigo PNE, especificamente quando aborda-se a faixa etária de 0 a 3 anos, percebe-se que o novo documento apenas repetiu a meta que não havia sido alcançada que era a de “atender, no mínimo 50% das crianças até 3 anos”. Com relação a idade de 4 e 5 anos, percebe-se uma consonância com a nova legislação que estabelece o seu atendimento obrigatório.

Já no ano de 2017 foi homologada a Base Nacional Curricular Comum (BNCC/2017) que baseada na legislação para essa faixa etária reafirma a indissociabilidade do cuidar/educar na Educação Infantil e organiza sua composição curricular baseada em seis direitos de aprendizagem que asseguram:

as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2017, p. 35)

O estudo da trajetória história e institucional no Brasil é de fundamental importância para compreendermos como esse segmento de ensino, ao longo dos anos, ganhou destaque, paulatinamente, a visibilidade para que seja efetivamente tratado como etapa da Educação Básica. Em decorrência desses aspectos percebemos uma mudança na concepção de infância nos documentos estudados o que irá se refletir nos currículos elaborados e na forma de atendimento às crianças.

Em articulação com o que foi apresentado até o momento, iremos nos deter, a partir do próximo tópico, nas questões que abordam, mais especificamente, as teorias de currículo e sua relação com a Educação Infantil, o que não poderia ser feito sem que antes, tivéssemos um panorama geral da história e constituição desse segmento de ensino.

1.2 Currículo e a Educação Infantil

Inicialmente, quando centramos nossos estudos no currículo e nas questões que dele emergem, devemos especificar o que entendemos ser esse conceito, bem como, a partir desse momento, as concepções que seus significados fazem aflorar. Isto posto, construiremos uma trajetória das principais teorias de currículo ao longo do tempo, baseando-nos no conceito existente em cada período e suas implicações para o contexto da Educação Infantil.

Quando analisamos os estudos específicos dessa área de conhecimento, é evidente a multiplicidade de definições que encontramos, que variam de acordo com a época, com as questões políticas, econômicas e sociais presentes, fatores que não podem ser compreendidos de maneira descontextualizada. Reforçando as ideias explicitadas, Elizabeth Silveira Schmidt (2003) assim se expressa:

(...) pode-se listar até 50 definições de currículo apresentadas pela literatura, o que dá uma idéia do quanto as concepções são variáveis e diferentes quanto ao seu significado e funções, levando à ponderação de que não existe uma definição certa, a mais reconhecida, a mais atual, pois ao decidir-se por uma delas, está se definindo por uma determinada concepção, que inclui compromissos sociais e políticos. (SCHMIDT, 2003, p.61).

Podemos encontrar nos estudos de José Gímeno Sacristán (2000), sobre a origem etimológica da palavra, que essa é advinda do latim *currere*, referindo-se a um percurso que deve ser traçado, um caminho que deve ser atingido. Essa concepção é muito presente no ambiente escolar, visto que o mesmo passa a ser compreendido como uma trajetória a ser seguida.

O pensamento em destaque, pode ser percebido de maneira mais clara, ao se estudar as teorias tradicionais de currículo, que não podem ser compreendidas sem que destaquemos os seguintes vocábulos: ensino, aprendizagem avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos, como sugerido por Tomaz Tadeu da Silva (2003).

Em 1918 Bobbitt, influenciado pelas ideias que eclodiam na época (educação das massas, estímulo ao crescimento da economia, industrialização e taylorismo) escreve a obra: *The Curriculum*, acontecimento que faz com que currículo passe a ser compreendido como um assunto de estudos específicos O pensamento desse estudioso baseava-se na proposição de que:

(...) a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. Tal como uma indústria, Bobbit queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram alcançados. (...) O modelo de Bobbitt estava claramente voltado para a economia. Sua palavra chave era eficiência (SILVA, 2003, p. 23).

Partindo desse pressuposto, percebemos que o currículo é compreendido como um roteiro, já pré-estabelecido, em que os sujeitos envolvidos no processo educacional pouco poderiam participar, somente reproduzir. A educação, por intermédio da efetivação do currículo, não detinha uma visibilidade maior, era, até o momento, serva dos interesses econômicos. Pode-se dizer, nesse sentido, que esse modelo de currículo pretendia a manutenção social e econômica da sociedade, na qual os sujeitos deveriam apenas conservar as estruturas dominantes e dominadas.

Na percepção de Apple (2006) “o interesse dos primeiros teóricos a estruturarem o currículo estava na preservação do consenso cultural e, ao mesmo tempo, em destinar aos indivíduos ao seu ‘lugar’ adequado numa sociedade industrial interdependente”. (p.107).

Uma outra característica marcante desse conceito na teoria tradicional, na perspectiva de Schmidt (2003), era sua utilização se restringir aos conhecimentos escolares, seus objetivos, metodologias e conteúdos. Veremos, ao longo de nossos estudos, que, muitas vezes, essa visão ainda é adotada em alguns documentos normativos da Educação Infantil.

A partir da década de 1960, marcada por várias transformações na forma de compreender a realidade e se relacionar com a sociedade, percebemos movimentos sociais e culturais que procuravam ir na direção contrária às hegemonias dominantes, tanto na Europa quanto no Brasil. Pode-se citar, nesse período:

[...] Os movimentos de independência das antigas colônias européias; os protestos estudantis na França e em vários outros países; a continuação do movimentos do direitos civis nos Estados Unidos; os protestos contra a guerra do Vietnã; os movimentos de contracultura; a liberação sexual; as lutas contra a ditadura militar no Brasil [...](SILVA, 2003, p. 29).

Todos os fatores mencionados, influenciaram diretamente no campo educacional e, por conseguinte, a compreensão de currículo. De acordo com Marília Gabriela de Menezes e Maria Eliete Santiago (2014) e Silva (2003) iniciaram os movimentos de “reconceptualização” do currículo, nos Estados Unidos, que formaram a base para a teoria crítica. Essas modificações na maneira de se analisar as transformações sociais, políticas e econômicas ocorridas na época estimularam a reorganização conceitual de alguns estudiosos do campo da Sociologia, que passam a preocupar-se com a problematização do conhecimento que estava sendo disseminado na sociedade, manifestando-se, assim, uma visão, até então, inédita, a chamada “Nova Sociologia da Educação” Nas palavras das autoras citadas:

Nesse contexto de reconceptualização da teorização curricular, buscou-se superar os fundamentos das teorias tradicionais, caracterizadas pela aceitação, pelo ajuste e pela adaptação na sociedade vigente, e construir uma teoria crítica do currículo, pautada no questionamento e na modificação dessa sociedade. (MENEZES; SANTIAGO, 2014, p.48).

Dessa perspectiva, pode-se citar, que há uma modificação na definição de currículo, que passa a ser concebido em decorrência das transformações na estrutura política, social, econômica e cultural da época. Passam-se a ser contemplados os principais conceitos dessa vertente teórica, que de acordo com Silva (2003) são: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência. Nesse sentido:

O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência e previamente à experiência humana. É, antes um modo de organizar uma série de práticas educativas. (GRUNDY apud SACRSITÁN, 2000, p. 14).

Considerado com base nessa perspectiva, o currículo passa a ser compreendido como um instrumento mais amplo, que não se restringe, à uma organização estritamente escolar, desvinculada da sociedade. Esse, só é constituído partindo dos elementos que compõem a coletividade e, só pode ser analisado, com base nos vários contextos de sua inserção. Ele é produzido pela cultura e, ao mesmo tempo, pode reproduzir ou, até mesmo, conceber culturas. Faz-se necessário citar que:

Nessa perspectiva, o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; SILVA, 2000, p.8).

Essa nova perspectiva do currículo, baseando-se na dimensão relacional que esse desempenha com a cultura, é fundamental para que se compreenda como, no âmbito educacional as relações de poder não podem ser desvinculadas. A compreensão do currículo pelo viés cultura é uma mudança significativa na visão que até então se tinha desse instrumento, visto que possibilita a percepção de que esse não é um documento pautado, exclusivamente, na neutralidade:

O currículo é um artefato cultural, pois, a “instituição” do currículo é uma invenção social como qualquer outra e seu “conteúdo”, uma construção

social. Como toda construção social, o currículo não pode ser compreendido sem a análise das relações de poder que fizeram e fazem com que tenhamos determinada proposta curricular e não outra, onde se incluem determinados conhecimentos e não outros. (NEIRA; NUNES, 2011, p. 682).

Ainda nesse período de críticas à teoria tradicional, mais evidentemente nos anos de 1970, Paulo Freire ocupou papel de destaque na reflexão sobre um currículo crítico na educação. Apesar de não ter se preocupado exclusivamente com o currículo, centraremos nossos estudos nas contribuições do mesmo para a modificação na percepção da temática em estudo.

Exatamente por compreender que a educação e o currículo deveriam ir além da “educação bancária”, que estaria focada apenas na transmissão de conhecimentos do professor para o aluno, por meio de uma seleção de conteúdos nas quais os educandos não tinham participação ativa, Freire, pretendia uma escolarização para as camadas populares da sociedade, contextualizada aos conhecimentos ensinados na escola. O currículo passaria a ser considerado como um instrumento capaz de promover uma “educação como prática de liberdade”, visando a formação de sujeitos ativos no mundo. No que se refere à importância da contextualização, o autor nos esclarece que:

A integração ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele, e não a simples adaptação, acomodação ou ajustamento, comportamento próprio da esfera dos contatos, ou sintoma de sua desumanização implica em que, tanto a visão de si mesmo, como a do mundo, não podem absolutizar-se, fazendo-o sentir-se um ser desgarrado e suspenso ou levando-o a julgar o seu mundo algo sobre que apenas se acha. A sua integração o enraiza. Faz dele, na feliz expressão de Marcel, um ser “situado e datado”. Daí que a massificação implique no desenraizamento do homem. Na sua “destemporalização”. Na sua acomodação. No seu ajustamento. (FREIRE, 1967, p.41-42).

Para se efetivar um currículo que cumpra essas características os conhecimentos, as metodologias, a estrutura escolar, a didática e todos os aspectos que envolvem a escolarização devem se relacionar com a realidade, de forma a possibilitar uma ação consciente sobre o mundo. Nesse movimento “busca-se a superação da estrutura tradicional de ensino, tanto nas dimensões metodológicas quanto na seleção dos conhecimentos escolares a serem ministrados” (SAUL e SILVA, 2009, p. 234).

Outra vertente da teoria do currículo que se opõe às tradicionais, é a chamada teoria pós-crítica. Devido às novas configurações sociais que passaram a se destacar

no momento em que as camadas marginalizadas da sociedade começaram a adquirir maior destaque frente as políticas sociais, por meio de movimentos de contestação de poder das classes dominantes, surgiram estudos da fenomenologia, do pós-estruturalismo, do pós-colonialismo, bem como ideias multiculturalistas. Essa percepção de currículo é elucidativa quando passa a valorizar a subjetividade como forma de consolidação da diversidade, enaltecendo o pessoal.

O conjunto dessas novas fundamentações foram significativas para orientar essa concepção que, de acordo com Silva (2003), baseiam-se em: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo. Na visão de Pacheco (2013) “teoria crítica e teoria pós-crítica, ou as pluralidades teóricas que as caracterizam seguem um mesmo caminho, bifurcando significativamente no modo como se entende a valorização do social e do pessoal”. (p.16).

A educação, por se tratar de uma área marcada pelas relações humanas, que é construída com base nas interações entre os indivíduos, tem como característica a pluralidade, não necessariamente abordando somente uma vertente conceitual. Nos deparamos, muitas vezes, com idas e vindas nas formas de concepção de educação e, portanto, de currículo que, acompanhando a complexidade educacional, não se desenvolve de maneira linear, aspecto que poderá ser percebido quando analisamos os documentos curriculares para o segmento de ensino estudado.

Após a explicitação sobre as vertentes teóricas de estudos sobre o currículo, iremos nos concentrar em como esse é percebido na Educação Infantil, por meio dos documentos legais de normatização dessa etapa da Educação Básica.

A análise dessas documentações, nos permite perceber, de acordo com cada uma delas, qual é a concepção de infância, sua visão na sociedade e, também, as percepções de currículo nos momentos de sua constituição. Devemos, durante todo esse processo, nos perguntarmos: o que se pretende ensinar? Porque pretende-se ensinar? A quem interessa esse saber? As crianças fazem parte da construção desse currículo? Qual o ideal de criança que perpassa o currículo em análise? Qual a concepção de educação que norteia esse documento?

Conforme vimos no tópico anterior, foi somente a partir do final dos anos 80 e início dos anos 90 que o segmento de ensino em estudo ganhou destaque na legislação educacional o que demandou as primeiras aproximações e discussões de currículo para essa idade.

Ao investigarmos os documentos nacionais, o primeiro material oficial, que encontramos começou a ser elaborado no ano de 1993 e denomina-se “Política Nacional de Educação Infantil”. Sobre o mesmo, pode-se citar que se configurou como uma proposta inicial de diretrizes gerais para esse segmento de ensino, em virtude da Constituição de 1988. Na introdução percebemos claramente essa característica:

A formulação das diretrizes gerais está baseada na Constituição Federal de 1988 e nos trabalhos que se seguiram no âmbito legislativo, com a elaboração e aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, a elaboração e os debates do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estes dispositivos legais instituem o dever do Estado em assegurar a educação da criança a partir de seu nascimento, complementando o papel e as ações da família nessa função. (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, MEC/SEF/COEDI, 1994, p. 10).

Tal como foi observado em sua organização, percebemos a preocupação com a função educativa nessa fase, bem como a delimitação de certos padrões nacionais que devem orientar o cotidiano dessas instituições. No momento de sua produção, a Educação Infantil passava do Ministério de Saúde e Assistência para o Ministério da Educação, sofrendo, portanto, modificações estruturais e conceituais.

A concepção de infância adotada nessas diretrizes centra-se na ideia de criança como histórica e social, nas palavras descritas no texto original: “(...) concepção de criança como cidadã, como pessoa em processo de desenvolvimento, como sujeito ativo da construção do seu conhecimento”. (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, MEC/SEF/COEDI, 1994, p. 11).

No corpo desse documento alguns elementos têm grande destaque, como é o caso da formação de professores para trabalhar com a faixa etária de 0 a 6 anos, a organização do espaço físico e materiais específicos, a necessidade de se pensar em um currículo e uma proposta pedagógica que contemplasse essa etapa da educação básica. O quinto princípio das diretrizes gerais pontua sobre a especificidade do currículo:

5- O currículo da Educação Infantil deve levar em conta, na sua concepção e administração, o grau de desenvolvimento da criança, a diversidade social e cultural das populações infantis e os conhecimentos que se pretendam universalizar. (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, MEC/SEF/COEDI, 1994, p. 15).

Em consequência da divulgação desse documento ocorreram alguns encontros para debates e discussões sobre os principais destaques contidos nele e a síntese foi convertida em textos difundidos no país com o objetivo de melhorar a qualidade da educação na infância. Destacaremos dois desses registros que trataram da formação de professores, das propostas pedagógicas e do currículo.

O primeiro deles, “Por uma política de formação profissional de Educação Infantil”, de caráter nacional, foi resultado de palestras do Encontro Técnico de Formação Profissional de Educação Infantil que ocorreu em Belo Horizonte no ano de 1994. Participaram dessa reunião vários especialistas na área da educação de crianças pequenas, tais como Sônia Kramer, Zilma Moraes Ramos de Oliveira e Ângela M. Rabelo F. Barreto.

Nos três dias em que ocorreu o referido evento foram discutidas ideias basilares para a área, sintetizadas por Kramer (1994) e contemplaram os seguintes assuntos: direito à educação infantil de qualidade, autonomia dos Estados e Municípios na formulação e gerenciamento das políticas de educação infantil, definição do conceito de criança como cidadã, formação adequada para os profissionais da área, concepção de educação como um trabalho humano interativo e, a reflexão sobre o currículo na Educação Infantil e na formação de professores.

Já o segundo material, denominado “Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise”, publicado em 1996, tinha como finalidade a elaboração de uma recomendação que estivesse de acordo com a Política Nacional de Educação Infantil de 1994, para efetivação de suas diretrizes.

Para alcançar seus objetivos, era necessário discutir aspectos que se relacionavam com o currículo, suas definições e singularidades na infância, bem como investigar quais as propostas pedagógicas e curriculares que vigoravam no país naquele momento. A partir de então, foram feitas delimitações teóricas em torno do tema, bem como a análise das propostas investigadas e, posteriormente, foi elaborado um roteiro contendo questionamentos orientadores para a formulação do currículo nas instituições.

No que concerne à concepção de currículo e proposta pedagógica, foram encomendados pelo MEC a elaboração de textos por alguns especialistas da área. Para Kishimoto nesse documento (1996, p. 13-14) os dois termos não se confundem, visto que currículo pode ser entendido como "explicitação de intenções que dirigem a

organização da escola visando colocar em prática experiências de aprendizagem consideradas relevantes para crianças e seus pais” e proposta pedagógica caracteriza-se por ser uma "explicitação de qualquer orientação presente na escola ou rede, não implicando necessariamente o detalhamento total da mesma". Conclui-se, tal como afirmam Amorim e Dias (2012) que o currículo, nessa visão, é mais específico e a proposta mais ampla. Na interlocução desses dois elementos:

o currículo deve incluir tudo o que se oferece intencionalmente para a criança aprender, abrangendo não apenas conceitos, mas também princípios, procedimentos, atitudes, os meios pelos quais a escola oferece tais oportunidades e formas de avaliação, pois é a explicitação das intenções que permitirá a orientação da prática pedagógica (BRASIL, 1996, p. 14).

Já no entendimento de Oliveira, o currículo é um “roteiro de viagem” que envolve a participação e cooperação das pessoas envolvidas na educação com a finalidade de planejar atividades estruturadas que tem como base o trabalho pedagógico e, nesse sentido, deve ser coordenado por um parceiro mais eficiente, no caso o professor.

Kramer (1997), nesse mesmo direcionamento, nos elucida que currículo e proposta pedagógica são sinônimos e que, portanto, prefere utilizar-se da expressão “proposta pedagógica”. Sua definição pode ser assim concebida:

Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. E essa sua fala é a fala de um desejo, de uma vontade eminentemente política no caso de um (*sic*) proposta educativa, e sempre humana, vontade que, por ser social e humana, nunca é uma fala acabada, não aponta “o” lugar, “a” resposta, pois se traz “a” resposta já não é mais uma pergunta. Aponta, isto sim, um caminho também a construir. (KRAMER, 1997, p. 19).

É possível inferir que o currículo passa a ser percebido, não mais como um instrumento rígido, fechado, que não se relaciona com a realidade e a prática nas escolas. Ele deve ser compreendido, dessa maneira, como uma permanente construção, visto que só se efetiva na relação com a história, a sociedade e a política. O entendimento dessa autora nos remete à algumas concepções da teoria crítica no

momento em que dialoga com a necessidade desse instrumento de relacionar com a realidade, no decorrer do processo educativo.

Seguindo a perspectiva citada por Kramer (1997), fomentada pela teoria crítica do currículo, esse deve ser compreendido como caminho que está em permanente construção, as políticas públicas nesse período histórico passaram a contemplar o ponto de vista dos autores que participaram da construção desse documento e, conseqüentemente, foram assumindo um caráter mais adequado às novas percepções de Educação Infantil que começaram a se difundir.

Logo após a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a Educação Infantil ganhou maior destaque nos debates educacionais e a preocupação com um currículo que pudesse contemplar essa faixa etária foi se intensificando. Foi nesse mesmo período que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil foi publicado, pretendendo funcionar como:

(...) um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras. (BRASIL, 1998, p. 13).

Como é possível perceber, esse Referencial, no corpo de seu texto, afirma que não tem a pretensão de funcionar como uma obrigação e, sim, como orientação no âmbito nacional. Sua composição é dividida em objetivos gerais e específicos, conteúdos e orientações didáticas que, ao longo do documento se desdobram em duas faixas etárias (0 a 3 anos e 4 a 6 anos). Para uma melhor compreensão das especificidades contidas nesse arquivo foram criadas “categorias curriculares” que organizam os conteúdos que serão trabalhados de acordo com cada faixa etária.

Com relação às concepções de currículo percebidas ao longo do documento, não se tem explicitamente quais são os seus teóricos fundamentais, porém, em alguns momentos, percebemos certas influências de alguns autores, principalmente no que concerne à valorização do conhecimento. Tal como é possível perceber em:

As diferentes aprendizagens se dão por meio de sucessivas reorganizações do conhecimento, e este processo é protagonizado pelas crianças quando podem vivenciar experiências que lhes forneçam conteúdos apresentados de forma não simplificada e associados a práticas sociais reais. É importante marcar que não há aprendizagem sem conteúdos. (BRASIL, 1998, p. 48).

Essa visão é correlata com a ideia proposta por Michael Young (2007 e 2013) quando o mesmo afirma que nas escolas deve-se haver acesso a um “conhecimento poderoso” que possibilite aos educandos ter experiências que possam construir e modificar novos conhecimentos para, possivelmente, diminuir as desigualdades. Young preocupa-se com o direito ao conhecimento no ambiente escolar, na perspectiva de uma abordagem do currículo baseada no mesmo. Em suas palavras:

O currículo tem que levar em consideração o conhecimento local e cotidiano que os alunos trazem para a escola, mas esse conhecimento nunca poderá ser uma base para o currículo. A estrutura do conhecimento local é planejada para relacionar-se com o particular e não pode fornecer a base para quaisquer princípios generalizáveis. Fornecer acesso a tais princípios é uma das principais razões pelas quais todos os países têm escolas (YOUNG, 2007, p. 1299).

Apesar de, ao analisar a bibliografia utilizada para construção dessas orientações não termos percebido nenhuma referência a Young, suas ideias são as que mais se aproximam à esse documento. Apesar de referenciar outros teóricos da área como Paulo Freire e Michael Apple, em sua estrutura não se observa uma problematização referente à ideologia e poder, tem-se claramente uma noção instrumental do currículo e não a sua problematização, tal como proposta por esses últimos.

Várias foram as críticas realizadas por pesquisadores da área ao RCNEI, uma vez que esse documento continha ideias que estavam em uma direção diferente da qual vinham sendo discutidas em âmbito nacional, por pesquisadores da área. Uma importante reflexão, baseia-se nos pareceres que foram feitos logo após a sua versão preliminar:

Lendo os pareceres, foi ficando claro que a produção na área, no período de 1993 a 1998, coordenada pela COEDI, atendia perfeitamente aos anseios das pessoas que atuam nas instituições era o que havia de melhor em termos de definição para a área neste momento histórico. Por isso, mesmo que o RCNEI tenha sido aperfeiçoado, ele continua significando uma ruptura com o que vinha sendo produzido e com o que vinha sendo defendido como especificidade da educação infantil. (CERISARA, 2007, p. 44).

Ressalta-se, a partir de então, que tal documento não refletiu de maneira fidedigna as reflexões que estavam sendo feitas com relação à temática abordada, provocando certo distanciamento das teorias e pesquisas empreendidas na área com a prática ocorrida nas escolas. Além desse aspecto, é válido ressaltar que, na visão

de Kulhmann Jr. (2007) a proposta do referencial acabou por se constituir de maneira hegemônica, não contemplando as diferenças nas variadas localidades do país, nos possibilitando a visualização das relações de poder que encontram subentendidas no documento. Nesse direcionamento, o autor assim se expressa:

Sabe-se que, agora, o documento estará denominado no singular – referencial -, apresentando-se como uma das perspectivas possíveis de se pensar a educação infantil. Mas o Referencial Curricular Nacional terá um grande impacto. A ampla distribuição de centenas de milhares de exemplares às pessoas que trabalham com esse nível educacional mostra o poder econômico do Ministério da Educação e seus interesses políticos, muito mais voltados para futuros resultados eleitorais do que preocupados com a triste realidade das nossas crianças e instituições. Com isso, a expressão no singular – referencial- significa, de fato, a concretização de uma proposta que se torna hegemônica, como se fosse a única. (KULHMANN JR., 2007, p. 52).

Por fim, corroborando com esse pensamento, é possível afirmar que a construção de um currículo e sua implementação deve relacionar-se com a realidade local e contar com a participação dos sujeitos envolvidos no processo de escolarização (famílias, crianças, professores, gestores, comunidade escolar, etc), uma vez que se procede dessa maneira, se está possibilitando uma maior efetivação dos elementos constituintes do currículo que muitas vezes não são contemplados, tais como as relações de poder e ideologias que permeiam o processo educacional. Para Kramer (1997), seguindo esse enfoque:

Uma proposta pedagógica expressa sempre os valores que a constituem, e precisa estar intimamente ligada à realidade a que se dirige, explicitando seus objetivos de pensar criticamente esta realidade, enfrentando seus mais agudos problemas. Uma proposta pedagógica precisa ser construída com a participação efetiva de todos os sujeitos – crianças e adultos, alunos, professores e profissionais não-docentes, famílias e população em geral –, levando em conta suas necessidades, especificidades, realidade. Isto aponta, ainda, para a impossibilidade de uma proposta única, posto que a realidade é múltipla, contraditória. (KRAMER, 1997, p. 21).

Na mesma época em que foi publicado o RCNEI, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foram aprovadas, no final do ano de 1998. Apesar desse parecer não se referir especificamente à palavra currículo em sua redação, percebemos algumas expressões que fazem referência à esse conceito, como é o caso de ‘proposta pedagógica’, “fundamentos norteadores” e “conhecimentos”. Com relação aos fundamentos que devem perpassar esse nível de ensino, destaca-se:

1 – Educar e cuidar de crianças de 0 a 6 anos supõe definir previamente para que sociedade isto será feito, e como se desenvolverão as práticas pedagógicas, para que as crianças e suas famílias sejam incluídas em uma vida de cidadania plena.

Para que isto aconteça, é importante que as Propostas Pedagógicas de Educação Infantil tenham qualidade e definam-se a respeito dos seguintes fundamentos norteadores:

- a. Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- b. Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- c. Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade, da Qualidade e da Diversidade de manifestações Artísticas e Culturais. (DCNEI, BRASIL, 1998, p.10).

É nítida, dessa maneira, a preocupação com a formação da criança de maneira integral, tendo como princípios básicos a sua percepção como um ser em constante transformação. É uma característica notória, que indica a concepção de criança e infância adotada nesse documento. Esse compromisso com a educação das crianças pequenas reflete-se em sua organização curricular, tal como observa-se nas seguintes afirmações:

3 – As Propostas Pedagógicas para as instituições de Educação Infantil devem promover em suas práticas de educação e cuidados, a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível. Desta forma ser, sentir, brincar, expressar-se, relacionar-se, mover-se, organizar-se, cuidar-se, agir e responsabilizar-se são partes do todo de cada indivíduo, menino ou menina, que desde bebês vão, gradual e articuladamente, aperfeiçoando estes processos nos contatos consigo próprios, com as pessoas, coisas e o ambiente em geral. (DCNEI, BRASIL, 1998, p. 12-13).

4 – Ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprias, com os demais e o meio ambiente de maneira articulada e gradual, as Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem buscar a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, como conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores. Desta maneira, os conhecimentos sobre espaço, tempo, comunicação, expressão, a natureza e as pessoas devem estar articulados com os cuidados e a educação para a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, a cultura, as linguagens, o trabalho, o lazer, a ciência e a tecnologia. (DCNEI, BRASIL, 1998, p. 12-13).

É notória nessa passagem a compreensão, de acordo com a concepção de infância como um período de fundamental importância na formação do indivíduo, tendo como base desse processo a sua indissociabilidade enquanto sujeito. Percebe-se, ainda, a articulação que a educação de crianças pequenas deve ter com a sociedade na qual está inserida, devendo relacionar-se, diretamente, à sua

socialização primária e secundária, bem como a sua unidade consigo mesma e com o seu entorno.

A partir do momento de homologação dessas diretrizes, é perceptível um delineamento mais específico desse segmento de ensino. No que concerne a importância dada a Educação Infantil no âmbito legislativo nas últimas décadas, no ano de 2009 foram elaboradas novas Diretrizes Curriculares Nacionais com o objetivo de expandir suas normatizações em todo o território nacional. Ao contrário do documento anterior, neste o conceito de currículo diferencia-se de proposta pedagógica e é entendido como um:

conjunto de práticas que buscam articular experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.(DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 2009, p.12).

Essa visão é abordada de maneira coerente com as atuais concepções curriculares, visto que ela parte do princípio de articulação entre as experiências ocorridas dentro e fora da escola de forma a contribuir para o pleno desenvolvimento das crianças. Por conseguinte, o currículo pode ser compreendido como uma gama de fatores, que utilizados de maneira intencional dentro do ambiente escolar, possa tornar-se propulsor de aprendizagens. Nesse direcionamento, Antônio Flávio Barbosa Moreira e Vera Maria Candau (2007), afirmam que:

(...) estamos entendendo currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.18).

No decorrer das diretrizes, são delineados alguns elementos que devem orientar as propostas curriculares da Educação Infantil, que são apresentados em formato de eixos para a organização curricular. Percebe-se, na análise dos mesmos, que as interações e as brincadeiras são basilares nesse processo, devendo permear todas as experiências que as crianças terão durante essa etapa da educação. São pontuadas no documento as linguagens que devem ser trabalhadas nas instituições escolares, a valorização das tradições culturais brasileiras e o desenvolvimento da autonomia infantil.

A recém homologada Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017), em sua terceira versão, assim como os outros documentos que analisamos, referenda o brincar como uma dimensão do aprendizado e desenvolvimento infantil, considerando-o de suma importância para essa faixa etária e uma das maneiras deste sujeito se relacionar com a cultura, sendo destaque como um dos seis direitos de aprendizagem das crianças. Nesse sentido, o documento, articulado com as demais referências curriculares para o segmento educacional, prevê que às crianças devem ser asseguradas o direito de:

brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências. (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2017, p. 36, grifo dos autores).

Foi após a promulgação da LDB 9394/96 que considerou a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, intensificaram em Belo Horizonte, assim como em todo o território nacional, a oferta de uma Educação Infantil de qualidade. Como um município pioneiro nessa vertente, em 2004, as primeiras Unidades Municipais de Educação Infantil (UMIEIs) iniciaram seu atendimento, totalizando até 2017, um total de 131 unidades.

Em decorrência da abertura das novas escolas de Educação Infantil, objetivando-se orientar uma educação que correspondesse às demandas surgidas, iniciaram os primeiros encontros, debates e estudos com os profissionais atuantes na área a fim de que que elaborassem as Proposições Curriculares para Educação Infantil do município. Após esses momentos de estudos, em 2009 foi publicada a primeira versão do documento que, foi revisado e em 2016 teve a sua versão final distribuída para as escolas.

O documento foi composto por três volumes: Fundamentos, Eixos Estruturadores e Linguagens, dos quais apenas os dois primeiros foram publicados em sua versão final, deixa claro que não é uma imposição e se propõe a ser:

(...) uma aposta e um convite à reflexão, ao envolvimento ativos dos profissionais e a constantes reformulações que vão torna-las instrumento cada vez melhor e mais claro para orientar as instituições em suas ações pedagógicas cotidianas. (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2014, p. 14).

Com a proposta de participação efetiva dos profissionais na construção e reformulação do mesmo, ao longo de suas laudas, percebemos uma preocupação com a definição de cada um de seus fundamentos na explicitação clara de seus objetivos no processo de ensino-aprendizagem. Em concordância com as DCNEI as Proposições dedicam um tópico exclusivamente direcionado à sua compreensão de currículo, bem como a relação do mesmo com a cultura infantil.

Após fazerem um breve comentário das concepções tradicionais de currículo, explicitando que essas não contavam com a participação de alunos e professores e, só se preocupavam com a organização de conteúdos, o presente instrumento pretende “(...) superar as fragmentações e problemas mais comuns nos currículos escolares.” (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2014, p. 43). Sua concepção de currículo é pautada em compreendê-lo como:

(...) um movimento, um processo amplo e dinâmico em constante transformação a partir do conjunto de experiências, conhecimentos, procedimento, tempos, espaços, processos que ele mesmo define e que o retroalimentam. (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2014, p. 44).

Pode-se citar, portanto, que essa compreensão de currículo se relaciona com a concepção crítica, que considera o currículo como um artefato cultural, uma vez que esse é compreendido de forma ampla e não restritiva, devendo ser baseado no conhecimento e diálogo com a realidade na qual está inserido. Essa noção é complementada quando o documento afirma que: “um currículo é, portanto, um conjunto de escolhas que são feitas em consonância com as concepções e princípios que norteiam cada instituição, seu grupo de profissionais, crianças e famílias que a constituem.” (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2014, p. 44). Essa percepção dá a ideia de autonomia, em contraposição ao caráter hegemônico discutido anteriormente.

É notável, ainda, a compreensão da dinamicidade que envolve a construção, implementação e reformulação de um currículo que deve ser feita de maneira constante, por se tratar de um instrumento que se relaciona diretamente com pessoas, que estão em um contínuo processo de aprendizagem e reformulação de suas ações. Esta dinamicidade também está presente no documento:

As escolhas efetivadas no currículo devem ser, também, periodicamente analisadas a fim de se identificar se estão alcançando os propósitos a que se destinam. Da mesma maneira que são feitas pelo coletivo de cada instituição, devem ser refletidas e reformuladas por todos. Essa dinâmica dá movimento ao currículo, tornando-o permeável aos diversos aspectos da realidade cotidiana num processo dialético em que ele define as práticas diárias e em que as reflexões sobre as práticas o redefinem. (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2014, p. 46).

Ao longo de sua leitura, o discurso crítico é visualizado, o documento aborda as relações de poder implícitas na construção de um currículo, bem como o esclarecimento de que toda delimitação curricular é feita com base em uma escolha política. Ao dizer que esse instrumento é de responsabilidade do coletivo, desconstrói a ideia de hierarquização dos saberes.

Seguindo a estruturação de todo currículo, são apresentadas as concepções que orientam esse documento que são elas: a criança como foco do processo educativo; valorização da diversidade; promoção da igualdade étnico-racial; inclusão da criança com deficiência; interação com famílias e comunidade; e criança como sujeito competente e de direitos. Visualizamos, nesse momento, uma abordagem voltada para as teorias pós-críticas, avançando o discurso empreendido. Além dessas concepções são abordadas também as Intenções Educativas do município, que fazem parte de toda a Educação Básica, que são:

- A construção da autonomia do(a) estudante;
- A construção de conhecimentos que favoreça, a participação na vida social e interação ativa com o meio físico e social;
- O tratamento da informação e expressão por meio das múltiplas linguagens e tecnologias. (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2014, p. 63).

Em conformidade com as DCNEI as Proposições também compreendem eixos articuladores para a sua composição que são três: as interações, o brincar e a cultura-sociedade-natureza que são basilares para a compreensão de como se organiza a Educação Infantil, bem como as principais ações desenvolvidas nessas instituições. Nosso estudo dos documentos curriculares que norteiam o segmento de ensino pesquisado é relevante para compreendermos os aspectos percebidos na prática com as crianças, nos possibilitando um olhar mais aprofundado sobre as concepções que conduzem as intencionalidades desenvolvidas em sala de aula. Buscando compreender como as questões lúdicas, tendo como plano de investigação à assimilação da cultura e sua manifestação durante as brincadeiras, faz-se necessário

investigarmos como o currículo dentro do ambiente escolar abarca esse fenômeno. Essas ações estão em estreita ligação com o lúdico, sendo evidenciadas nos momentos em que as crianças interagem com brinquedos e brincadeiras, aspectos que serão aprofundados no tópico seguinte.

1.3 Brinquedos e Brincadeiras: construindo a expressão “criança: sujeito eu-brinquedo”

Ao iniciar as nossas pesquisas sobre o lúdico na infância, devemos delimitar o campo a que estamos nos referindo, visto que se trata de uma área de significados e características variadas. Pensando nesse recorte, iremos nos deter, ao longo deste trabalho, nos estudos que contemplam a brincadeira e o brinquedo sobre o ponto de vista cultural.

De acordo com os principais pesquisadores da área as duas expressões aqui estudadas são inter-relacionadas, porém guardam algumas diferenciações que são imprescindíveis em nossa análise. Concordamos com Scheila Tatiana Duarte Cordazzo e Mauro Luís Vieira (2007) quando pontuam que existe nas pesquisas dessa área:

a necessidade de os autores e pesquisadores exporem de forma clara os pressupostos teóricos que estão embasando seus estudos e conceitos bem como seus objetivos, uma vez que isto conduzirá e orientará os resultados de suas pesquisas. (CORDAZZO; VIEIRA, 2007, p. 95-96).

Partindo dessa perspectiva, destacamos que os estudos sobre brincadeira e brinquedo fazem parte de uma grande área que se denomina lúdico, termo amplamente utilizado, mas, que, muitas vezes, é entendido como um sinônimo de brincadeira, jogo, do ato de brincar, por vezes, algazarra, bagunça. O lúdico deve ser, inicialmente, percebido como uma característica essencial do ser humano, podendo ser identificado desde os primeiros momentos de vida da criança.

Desde a mais tenra idade, por meio da dimensão lúdica, pode-se perceber características que fazem parte da constituição dos indivíduos, tais como a espontaneidade e descontração ao relacionar-se consigo e com o outro. A peculiaridade desse momento foi estudada por diversos pesquisadores e o primeiro deles foi Huizinga (1980), que em sua teoria, destacou o lúdico como um elemento

fundamental para a constituição da cultura. Para esse autor, o lúdico é essencial na vida em sociedade, uma vez que é por meio dele que pode-se observar a interpretação que os indivíduos fazem do mundo e de si mesmos.

Complementando a visão proposta por Huizinga, Sá (2004) nos explicita que o lúdico está relacionado com a pré-história de vida do sujeito, sendo desenvolvido mediante a vivência de cada um. Nesse sentido, ressalta que:

o lúdico refere-se a uma dimensão humana que evoca os sentimentos de liberdade e espontaneidade de ação. Abrange atividades despreziosas, descontraídas e desobrigadas de toda e qualquer espécie de intencionalidade ou vontade alheia. (SÁ, 2004, p. 7).

Ainda para Huizinga (1980), outro elemento que caracteriza o lúdico é a sua capacidade de liberdade, visto que proporciona a quem o vivencia a possibilidade de novas experiências que não ficam, necessariamente, presas à aspectos da realidade ou da vida em sociedade. Fazendo uma leitura mais contemporânea da teoria proposta por Huizinga (1980), Leila Pinto (2004) amplia esse conceito de liberdade afirmando que o lúdico promove a autonomia possibilitada ao indivíduo nos momentos que ele o experimenta.

O lúdico compreendido aqui nessa pesquisa como seu objeto principal de investigação não pode ser concebido sem termos explícita sua mais expressiva característica: trata-se de um elemento presente na cultura, na qual faz parte da mesma, é influenciado por ela e nela interfere. (BROUGÈRE, 2010). De acordo com os estudos empreendidos por Brougère devemos entender esse elemento sem estarmos nos referindo a elementos culturais, uma vez que existe propriamente uma cultura lúdica, que só pode ser considerada mediante às representações e significações de uma dada sociedade.

Na perspectiva deste teórico a cultura lúdica faz parte da cultura em que a criança está inserida e deve, portanto, ser investigada a partir da relação com a mesma. Essa dimensão cultural pode ser percebida na maneira como as crianças apreendem aspectos da cultura de sua sociedade e externaliza esses aprendizados por meio de suas relações com os brinquedos e brincadeiras, em suas palavras:

Toda a socialização pressupõe apropriação da cultura compartilhada por toda a sociedade ou parte dela. A impregnação cultural, ou seja, o mecanismo pelo qual a criança dispõe de elementos dessa cultura, passa, entre outras coisas, pela confrontação com imagens, com representações e com formas diversas

e variadas. Essas imagens traduzem a realidade que a cerca ou propõe universos imaginários. Cada cultura dispõe de um “banco de imagens” considerados como expressivas dentro de um espaço cultural. É com essas imagens que a criança poderá se expressar, é com referência a elas que a criança poderá captar novas produções. (BROUGÈRE, 2010, p. 41).

No momento em que as crianças chegam no ambiente escolar, principalmente quando estão na Educação Infantil, que será o nosso foco de análise, essas trazem aspectos de sua cultura familiar e do ambiente no qual estão inseridas, sendo perceptíveis tais características em suas relações com outros colegas, com os professores e com o universo da escola.

Partindo-se dessa perspectiva, o lúdico pode ser entendido de forma mais abrangente, que permeia todos os outros elementos que se relacionam à ele, tais como o brincar, a brincadeira, o jogo e o brinquedo.

Pode-se compreender a brincadeira como um exercício do lúdico, seja ela por intermédio de um objeto específico (brinquedo), de jogos, ou, por meio da junção desses dois elementos. Sua principal característica está focada em sua constituição como uma prática que tem um fim em si mesma, uma atividade livre, não tendo um objetivo próprio.

A brincadeira vai além de um espaço delimitado por um objeto (brinquedo), caracterizando-se pela ação envolvida no momento. Na ótica de Brougère (2010) a brincadeira não se fixa às determinações impostas pelo objeto, não sendo condicionada pelo brinquedo. No entanto, um dos elementos da brincadeira é a sua relação com a cultura, seja ela a da própria criança, a lúdica ou, propriamente, as representações presentes na sociedade. É por esse motivo que o autor afirma que “a brincadeira aparece como fator de assimilação de elementos culturais, cuja heterogeneidade desaparece em proveito de uma homogeneidade construída pela criança no ato lúdico”. (p.79)

Devido a esse atributo, a brincadeira, por revelar-se uma manifestação social, é permeada por regras, que podem ser de dois tipos: explícitas ou implícitas, o que não impossibilita seu caráter mais espontâneo. Nesse direcionamento pode-se dizer que:

Toda e qualquer *brincadeira* exige regras, mesmo que estas não sejam explícitas, como é o caso do faz-de-conta. Pelo fato de estar interagindo com outras pessoas e com a realidade social como um todo, a criança observa condutas, apropria-se de valores e significados, compondo um repertório de regras que tecem os diversos papéis sociais. É assim que traz para a situação

imaginária, suscitada pela brincadeira, regras de comportamento. (MALUF, 2003, p.81, grifo da autora).

Ela está, assim, intimamente ligada à dimensão cultural, segundo a qual pode ser concebida como um meio que estimula representações acerca da sociedade e das experiências vivenciadas pelas crianças no momento em que brincam. Essa forma de representação pode ser esclarecida partindo da definição de representação social proposta por Serge Moscovici (2003) quando afirma que:

Pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação. Representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto as velhas representações morrem. (p.41).

Essas representações sociais são notadas nos momentos em que as crianças brincam, visto que nas brincadeiras passam a mostrar sua compreensão sobre si e sobre o outro, construindo, na interlocução entre o lúdico e a cultura, a sua própria forma de relacionar com o seu interior, partindo dos elementos presentes ao seu redor. Esse vínculo com a representação é fundamental para compreendermos o elo que se estabelece entre a criança, a cultura e o lúdico.

É importante destacar o que Moscovici (2003) ressalta sobre a “vida própria” que as representações sociais podem tomar a partir do momento em que elas são criadas, uma vez que essas, apesar de partirem de um ponto em comum para todos os indivíduos, irão se modificar de acordo com a relação que cada um fará delas com os elementos constituintes de sua própria história.

Na percepção do autor, dois processos são responsáveis pela concepção das representações sociais: a ancoragem e a objetivação. O primeiro deles é responsável por tentar “ancorar” cada uma das novas ideias, passadas pelo indivíduo, à contextos familiares, busca a proximidade com algo que já é conhecido, fazendo a sua classificação. Assim sendo, ancorar é “um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada.”. (MOSCOVICI, 2003, p. 61). Já o segundo recurso, revela-se posteriormente à ancoragem, uma vez que é decorrente dela. A partir do momento em que a novidade passa a fazer parte da categorização feita pelo indivíduo, essa, se torna mais real na

representação que se faz dela, é a materialização da abstração para sua futura reprodução. Em suas palavras: “a arte de transformar uma representação na realidade da representação; transformar a palavra que substitui a coisa, na coisa que substitui a palavra.”. (MOSCOVICI, 2003, p. 71).

Podemos concluir que as representações sociais e a maneira como os sujeitos se relacionam com ela, são elementos fundamentais na relação com a cultura, visto que é por meio delas que os novos elementos aprendidos serão compreendidos e ressignificados por cada pessoa. Em suas palavras:

Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido. (MOSCOVICI, 2003, p. 78).

Apesar de não se referir em sua teoria, especificamente às crianças, percebemos que é notório fazer essa relação nos momentos em que as representações podem ser entendidas como uma forma como o sujeito se relaciona com a cultura na qual está inserido, por meio de sua experiência com a mesma, não sendo sujeito passivo, mas se constituindo a partir dessa interação tão complexa.

A brincadeira, portanto, é um elemento que possibilita às crianças essa assimilação cultural, tanto da sua própria, quanto de diferentes culturas, sem que sejam impostas socialmente. De acordo com Kishimoto (1994) a brincadeira:

(...) É a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação. Desta forma não se pode confundir jogo com brinquedo e brincadeira, os quais se relacionam diretamente com a criança. (p.111).

A diferenciação proposta pela autora, nos faz acreditar que seja necessário explicitar quais serão as definições que orientaram a nossa pesquisa. No que concerne ao conceito de jogo compactuamos das ideias de Huizinga (1980), Caillois (1990) e Kishimoto (1994) nos momentos em que suas teorias convergem a um ponto em comum: a existência de regras pré-estabelecidas para a execução dos jogos.

Na visão de Huizinga, os jogos relacionam-se diretamente com a cultura, uma vez que é um elemento que a antecede. Em sua perspectiva, o jogo sempre existiu,

em todas as civilizações, visto que ele desempenha uma função social, tornando-se, assim, uma necessidade tanto para o indivíduo quanto para a sociedade, pois se expressa como uma função cultural. Em sua obra Huizinga define algumas características do jogo, que perpassam pela liberdade de escolha ao ser praticado, o caráter transitório que possibilita a interlocução entre a vida real e a imaginada, além da existência de regras para sua efetivação. Em suas palavras:

(...) o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sistema de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da 'vida quotidiana'. (HUIZINGA, 1980, p.33).

Ressalta-se nessa passagem o caráter de liberdade dos jogos, sendo compreendido como uma atividade que é percebida como um fim em si mesmo e dotada de certas regras. Seguindo a linha de pensamento proposta por Huizinga, Caillois (1990) preocupa-se com a definição do jogo, bem como uma explanação sobre as suas principais características.

Na obra intitulada “Os Jogos e os Homens” o autor faz uma minuciosa tipificação dessa atividade, ressaltando as diferenciações que esses podem ter de acordo com a sua utilização pelos jogadores (*agôn* – jogos de competição, *alea* – jogos de azar, *mimicry* – jogos de imitação e *ilinx* – jogos de afastamento da realidade). Esse autor nos mostra que os jogos, também, são dotados de um sistema de regras, ainda que essas não sejam rígidas, e nos proporciona alguns critérios para identificarmos que o jogo é uma atividade:

Livre: uma vez que, se o jogador fosse a ela obrigado, o jogo perderia de imediato a sua natureza de diversão atraente e alegre;
 Delimitada: circunscrita a limites de espaço e de tempo, rigorosa e previamente estabelecidos;
 Incerta: já que o seu desenrolar não pode ser determinado nem o resultado obtido previamente, e já que é obrigatoriamente deixada à iniciativa do jogador uma certa liberdade na necessidade de inventar;
 Improdutiva: porque não gera bens, nem riquezas nem elementos novos de espécie alguma; e, salvo alteração de propriedade no interior do círculo dos jogadores, conduz a uma situação idêntica à do início da partida.
 Regulamentada: sujeita a convenções que suspendem as leis normais e que instauram momentaneamente uma legislação nova, a única que conta;
 Fictícia: acompanhada de uma consciência específica de uma realidade outra, ou de franca irrealidade em relação à vida normal. (CAILLOIS, 1990, p. 29-30)

Os jogos podem ser compreendidos, assim, tendo como base alguns critérios de análise que se relacionam diretamente com o lúdico, podendo diferir, em alguns momentos, da brincadeira e do brinquedo.

Já o brinquedo, geralmente, é caracterizado como um objeto que se relaciona com a realidade vivida por determinado grupo de crianças, apresentando-se como uma forma de representação do mundo que as cerca. Nas palavras de Kishimoto (1994) “O brinquedo está em relação direta com uma imagem que se evoca de um aspecto da realidade e que o jogador pode manipular.” (p.108)

Partindo dessa perspectiva, o brinquedo não é delimitado pela rigidez que, muitas vezes, percebemos nos jogos, apresentando-se como um elemento que relaciona-se com as crianças desde muito pequenas, certo que não exige das mesmas o cumprimento de regras específicas para sua participação. Brougère (2010) corrobora com essa compreensão ao afirmar que é um objeto que não está subordinado à certas regras, pois são utilizados livremente pelas crianças.

Por tratar-se de um objeto que representa aspectos da realidade, o brinquedo possui algumas características específicas, que podem sofrer variações de acordo com a maneira que é fabricado/construído. Na percepção de Paulo de Salles Oliveira (1986):

Trata-se, primeiramente, de um objeto, palpável, finito e materialmente construído, podendo constituir segundo formas variadas de criação, desde aquelas artesanais até as inteiramente industrializadas. Assim sendo, o brinquedo separa-se da brincadeira e do jogo, de vez que ambos se expressam muito mais por uma ação do que propriamente por um objeto. (p.30).

É visível a partir dessa noção que a constituição do brinquedo, assim como a sua utilização pelas crianças, é multifacetado, podendo estar relacionado ao material do qual foi construído, à maneira de fabricação (artesanal ou industrial) e, até mesmo, pelas ressignificações que as crianças fazem ao utilizá-lo. As representações sociais que rodeiam as crianças, fazem com que o brinquedo seja dotado desse amálgama de sentidos, funcionando ora como um elemento que retrata aspectos culturais, ora como uma oportunidade de imaginação e descentração da realidade.

É notória a ligação que se estabelece entre esse elemento e a cultura da época em que se encontra, já que sua relação com o mundo real pode ser estreita. Sobre

essa peculiaridade Kishimoto (1996) esclarece que o brinquedo representa algumas realidades e, para compreender essa natureza, é necessário perceber que “uma representação é algo presente no lugar de algo. Representar é corresponder a alguma coisa e permitir sua evocação, mesmo em sua ausência.” (p.18).

O brinquedo, nem sempre, terá como principal função a representação de algo existente socialmente, em algumas situações ele serve como suporte para a brincadeira, estimulando a ação lúdica. Brougère (2010), no momento em que conceitua esse termo pontua que ele pode ser definido de duas maneiras:

(...) seja em relação à brincadeira, seja em relação a uma representação social. No primeiro caso, o brinquedo é aquilo que é utilizado como suporte numa brincadeira; pode ser um objeto manufaturado, um objeto fabricado por aquele que brinca, uma sucata, efêmera, que só tenha valor para o tempo da brincadeira, um objeto adaptado. Tudo, nesse sentido, pode se tornar um brinquedo e o sentido de objeto lúdico só lhe é dado por aquele que brinca enquanto a brincadeira perdura. No segundo caso o brinquedo é um objeto industrial ou artesanal, reconhecido como tal pelo consumidor em potencial, em função de traços intrínsecos (aspecto, função) e do lugar que lhe é destinado no sistema social de distribuição dos objetos. Quer seja ou não utilizado numa situação de brincadeira, ele conserva seu caráter de brinquedo, e pela mesma razão é destinado à criança. (BROUGÈRE, 2010, p. 67).

Pensando por essa perspectiva, é notória a compreensão de que o brinquedo nem sempre é um objeto construído para esse fim, visto que, partindo dele a criança pode criar inúmeras possibilidades para a brincadeira, estabelecendo, assim, um dos elementos da cultura lúdica.

É na relação com o brinquedo que a criança internaliza aspectos presentes na cultura da qual faz parte e, partindo desse processo, passa a compreender como é o complexo funcionamento do mundo à sua volta. A brincadeira possibilita aprender, pensar e agir culturalmente. Nesse mesmo direcionamento Machado (2003) nos explicita que:

Brincar é a nossa primeira forma de cultura. A cultura é algo que pertence a todos e que nos faz participar de ideais e objetivos comuns. A cultura é o jeito de as pessoas conviverem, se expressarem, é o modo como as crianças brincam, como os adultos vivem, trabalham, fazem arte. Mesmo sem estar brincando com o que denominamos “brinquedo” a criança brinca com a cultura (p. 21).

O brinquedo, dessa maneira, por relacionar-se com os aspectos presentes na realidade é um instrumento carregado de sentidos e significados que são culturalmente construídos, retratando, as culturas vividas/representadas. Nas palavras de Kishimoto (1994):

O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los. Duplicando diversos tipos de realidades presentes, o brinquedo metamorfoseia e fotografa a realidade, não reproduz apenas objetos, mas uma totalidade social. (p. 109).

É com esse entendimento que podemos considerar o brinquedo e a brincadeira como uma forma de socialização e representação, que é revelada a partir do vínculo que a criança estabelece com o lúdico e vai, aos poucos, se apropriando das características dispostas culturalmente. Esse, portanto, pode ser considerado como um “artefato cultural”, que é construído, explorado e reelaborado com base nas culturas que fazem parte do cotidiano ao qual a criança faz parte.

O brincar, o brinquedo e a brincadeira, portanto, não podem ser compreendidos sem as interações e as relações com a cultura, uma vez que são por meio delas que poderão ocorrer, de maneira mais efetiva, a troca de experiência entre a criança e o mundo. É baseando-se nesse direcionamento que corroboramos com as Proposições Curriculares para a Educação Infantil quando afirmam que:

O brincar é interação e é pelas interações que se aprende a brincar. Em eixo constitui o outro, sendo intimamente interligados. É por isso mesmo que se afirma que o brincar é um conhecimento social. Ele se realiza na interação entre os sujeitos da cultura, pela cultura e pelas interações com os artefatos e os elementos da cultura. (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2015, p. 66).

Quando partimos dessa análise, a relação estabelecida nos momentos em que a criança se relaciona com o lúdico, fica cada vez mais evidente que a discussão entre cultura e brinquedo é indispensável, visto que a mesma não poderia ser bem analisada sem que antes tivéssemos esclarecida a ideia de que:

Toda socialização pressupõe apropriação da cultura, de uma cultura compartilhada por toda a sociedade ou parte dela. A impregnação cultural, ou seja, o mecanismo pelo qual a criança dispõe de elementos dessa cultura, passa, entre outras coisas, pela confrontação com imagens, com representações, com formas diversas e variadas. Essas imagens traduzem a

realidade que a cerca ou propõem universos imaginários. Cada cultura dispõe de um “banco de imagens” considerados como expressivas dentro de um espaço cultural. É com essas imagens que cada criança poderá se expressar, é com referência a elas que a criança poderá captar novas produções. (BROUGÉRE, 2010, p. 41).

Observa-se, nesse sentido, que o brinquedo é um componente da cultura, uma forma de interagir com a mesma, por meio da dimensão simbólica contida nesse elemento. Na visão do mencionado autor ao manipular esse objeto a criança estará entrando em contato com a cultura daquela sociedade específica. Percebe-se, assim, o ponto primordial de se valorizar essa característica presente na cultura infantil. Corroborado com esse pensamento, Machado (2003) pontua que “no brincar, a criança lida com sua realidade interior e sua tradução livre da realidade exterior: é também o que o adulto faz quando está filosofando, escrevendo e lendo poesias, exercendo sua religião”. (p. 22).

Nesse sentido o brincar, a brincadeira e o brinquedo podem ser compreendidos como fenômenos que revelam a expressão humana, na qual estão envolvidas as características de cada um, seus sentimentos e emoções. Essa forma de se expressar passa a ser percebida como uma linguagem, uma forma única de comunicação consigo e com o outro. Assim como nos atenta Eugênio Tadeu Pereira: “As brincadeiras são uma linguagem que perpassa toda a nossa experiência de vida. Também nelas a criança se encontra e delas se apropria para se constituir como ser humano”. (PEREIRA, 2009, p.23).

Sendo assim, é no contato com o brinquedo que a criança irá elaborar conhecimentos sobre o ambiente que convive, podendo interpretar e recriar aspectos que lhes são significativos. Ressaltamos que é somente a partir do sentido que é atribuído à esse objeto que o sujeito poderá assimilar as características nele contidas. Esse fenômeno é conhecido como impregnação cultural que no ponto de vista de Edda Bomtempo (1999a):

a impregnação cultural derivada da manipulação de brinquedos não é um condicionamento, uma apropriação passiva de conteúdos, mas muito mais um processo dinâmico de inserção cultural, no qual a criança apropria-se ativamente de conteúdos preexistentes, transformando-os e até mesmo negando-os. (BOMTEMPO, 1999a, p. 52-53).

Essa inserção cultural, por se tratar de um processo em que o sujeito participa ativamente, varia de acordo com cada criança e com as suas vivências, não sendo

percebidas da mesma maneira com todos os envolvidos. Machado (2003) nesse direcionamento afirma que:

O interessante do brinquedo é que ele testemunha a importância da interação, do que se passa entre o objeto e o ator. A socialização não pode ser entendida como condicionada pelo objeto, mas sim como um processo de apropriação e de reconstrução a partir do contato com o brinquedo. A dimensão simbólica do brinquedo não desaparece, mas só tem eficácia na apropriação, na interpretação que a criança faz dele. (p.78).

A dinâmica que acontece no momento em que a criança se relaciona com o brinquedo é o que faz com que esse objeto seja um elemento tão significativo na constituição infantil, uma vez que esse processo é essencialmente ligado à interlocução que se faz entre o íntimo da criança e o instrumento da interação. Para cada criança, de acordo com a sua vivência, o brinquedo terá um significado.

Sendo assim, percebemos que um dos documentos que norteiam a organização da Educação Infantil no município de nossa pesquisa, como já foi afirmado anteriormente, complementa nossa discussão quando explícita que o compreende como um dos eixos estruturadores dessa etapa da educação e, que, considera o brincar como uma atividade voluntária e com um fim em si mesmo. Esse instrumento, reforça que “Não há, sob nenhuma circunstância do brincar, a necessidade de se produzir um resultado ou um produto final (...) O que dá sentido ao brincar é a sua experimentação e não seu resultado”. (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2015, p. 66).

Devido a esse caráter ativo que permeia a relação da criança com o lúdico, esse assume um papel fundamental durante a formação do indivíduo. A sua interação pode possibilitar um desenvolvimento significativo para essa faixa etária. Reforçando esse pensamento pode-se dizer que:

O brinquedo aparece como um pedaço de cultura colocado ao alcance da criança. É seu parceiro na brincadeira. A manipulação do brinquedo leva a criança à ação e à representação, a agir e a imaginar. (BOMTEMPO, 1999a, p. 52).

Baseando-se nessa ótica, defendemos a proposta de utilização de brinquedos que sejam produzidos pelas crianças, com o uso de materiais diversos, que não sejam sofisticados, visto que estamos em conformidade com a posição assumida por Bomtempo (1999b) quando afirma que:

O brinquedo sofisticado perde grande parte de suas qualidades lúdicas, por ser objeto acabado que limita a criatividade e a imaginação. Seria preferível a criança brincar com um objeto simples - uma pedra, ou em pedaço de pano ou de pau que possa transformar à vontade em instrumento musical, ferramenta, arma, carro, boneca ou bicho - do que com brinquedos que, embora chamem a sua atenção, levam à saciação rápida, porque não permitem alternativas nem fazer algo diferente. Se não for quebrado ou transformado, o brinquedo logo ficará relegado ao esquecimento. (BOMTEMPO, 1999b, p. 6).

O brincar, passa a ser compreendido, nessa visão, como uma ação dinâmica, não delimitada pelo adulto e dotada de protagonismo infantil. Para que isso ocorra significativamente, torna-se necessário, fomentar um ambiente que estimule a criança na relação com a brincadeira, como forma de interação. Conforme podemos perceber na seguinte reflexão:

(...) pensando no brincar criativo e não-direcionado, não-imposto pelo adulto, não importa mais com que ou de que as crianças vão brincar – contando que não haja riscos ou perigos evidentes na brincadeira escolhida -, mas importa, sim, o clima, a atmosfera, a possibilidade de surgimento do “espaço potencial” no lidar criativamente com o que é de dentro (sentimentos, ideias, fantasias, desejos) e o que é de fora da pessoa (a realidade do dia-a-dia, fatos, coisas, outras pessoas). Num clima de aceitação, de liberdade para levar adiante suas brincadeiras até o fim, a criança pode estar relaxada e adquirindo confiança para soltar a sua imaginação, sem medo. Esse estado de confiança pode ser comparado à liberdade de criação dos grandes artistas – que exploram suas possibilidades e limitações sem medo de ousar nem de errar, arriscando-se, inventando, usando o seu potencial criador para dar nova forma à realidade (MACHADO, 2003, p. 35-36).

Quando damos as crianças à possibilidade de criação, o estímulo ao novo passa a fazer parte do cotidiano infantil, fazendo com que “ao fazer o seu próprio brinquedo, a criança aprende a trabalhar e a transformar elementos fornecidos pela natureza ou materiais já elaborados, constituindo um novo objeto, seu instrumento para brincar.” (OLIVEIRA, 1984, p.48). É nesse sentido que a imaginação passa a ocupar um lugar de destaque nos momentos em que as crianças experienciam os brinquedos, visto que:

As crianças desenvolvem a sua imaginação sistematicamente a partir do que observam, experimentam, ouvem e interpretam da sua experiência vital, ao mesmo tempo que as situações que imaginam lhes permite compreender o que observam, interpretando novas situações e experiências de modo fantasista, até incorporarem como experiência vivida e interpretada. (SARMENTO, 2003, p.14).

Exatamente por proporcionar mais momentos em que a imaginação infantil possa se apresentar com maior desenvoltura, a utilização de materiais diversos revela-se um dos caminhos a serem seguidos nos momentos em que pretendemos estimular as crianças à construir os seus próprios brinquedos, podendo ser utilizadas as sucatas. Mas, afinal de contas, o que é esse material? Como esse pode ser utilizado no ambiente escolar? Quais são as suas possibilidades?

Uma das pesquisadoras referência ao se tratar de brinquedos feitos com sucata é Machado (2003), que nos possibilitou solucionar os questionamentos elaborados. Em seus estudos destacamos a definição de sucata como:

(...) qualquer coisa que perdeu o seu uso original, que se quebrou, que não serve mais ou que não tem mais significado... Coisas aparentemente inúteis, mas que servem para brincar, para dar nova forma e novo sentido. (Sucata é tudo e é nada). (MACHADO, 2003, p. 67, grifo da autora).

Sucata, portanto, pode ser uma multiplicidade de materiais, fato que possibilita, dentro do ambiente escolar, utilizá-los de formas variadas, visto que são de fácil aquisição. Ela será entendida aqui como “(...) um brinquedo não-estruturado em que é preciso haver ação da própria criança para que a brincadeira aconteça”. (MACHADO, 2003, p. 42).

Na obra citada, esse material é caracterizado como “brinquedo-sucata” que, ao ser utilizado pelas crianças pode assumir, de acordo com o propósito de cada uma, significados variados. É partindo da criação com esse material que os alunos têm a liberdade para relacionarem-se com os elementos que estão à sua volta, podendo dialogar com a cultura de diferentes maneiras, constituindo-se com seres ativos no mundo. Sendo assim:

O brinquedo-sucata permite a quem brinca com ele desvendá-lo, ressignificá-lo, pois é um objeto que possui inúmeros significados que não são óbvios nem estão evidentes. Surgem assim novas e inusitadas relações, que podem ser até mesmo absurdas, incongruentes, desregradas! (MACHADO, 2003, p. 45).

O vínculo com esses objetos passa a ser um fator decisivo para a constituição infantil, certo que é durante a interação com esse tipo de brinquedo que as crianças terão a oportunidade de saírem da rotina à qual estão habituadas, podendo adquirir novas experiências, instaurando novas concepções. Conseqüentemente, de acordo com os estudos de Oliveira (1984):

A criança, quando brinca aprende a se expressar no mundo, criando ou recriando novos brinquedos e, com eles, participando de novas experiências e aquisições. No convívio com outras crianças trava contato com a sociabilidade espontânea, ensaia movimentos do corpo, experimenta novas sensações. (OLIVEIRA, 1984, p. 49).

As possibilidades desses brinquedos, portanto, são inúmeras, visto que é nessa relação que a criança poderá constituir-se na experiência com esses objetos. Ressaltamos, aqui, a complexidade desse termo que, passou a ter maior visibilidade a partir dos estudos das obras de Walter Benjamin. Ao longo de seus variados escritos o autor se aprofundou nessa temática, nos possibilitando uma compreensão mais ampla referente à esse termo. (PIRES, 2014).

Na ótica proposta por Benjamin, e analisada por Quevedo (2008) *Erfahrung*, experiência, termo advindo da filosofia clássica, deve ser compreendido a partir da tradição humana, construída no passar das gerações e, portanto, das transmissões culturais desenvolvidas desde o seio familiar, que transcendem as barreiras impostas pelo tempo. Nesse sentido, a experiência relaciona-se com a transmissão de histórias pela narração que:

sempre fora comunicada pelos mais velhos aos mais jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias; às vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a filhos e netos. (BENJAMIN, 2012, p. 123).

Muitos são os autores que, baseando-se nos estudos de Benjamin, nos proporcionam uma nova percepção do que seria a experiência. Jorge Larossa Bondía (2002) nos explicita que esse termo “vem do latim *experiri*, provar (experimental). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova ”. (p. 25). É partindo dessa compreensão que podemos inferir que por meio da sua experiência com o brinquedo, portanto, que a criança se deixa tocar, transformar, se imbricar com esse objeto que, a partir dessa conexão, torna-se significativo.

É importante, nesse momento, compreendermos o sentido de experiência que pode ser vivida quando se está brincando. Segundo a concepção explicitada por Bondía (2002) experiência é percebida como algo que “nos passa, nos acontece, o que nos toca” (BONDÍA, 2002, p.18). Precisamos, portanto, ao vivenciar o lúdico

deixar que as crianças construam, experimentem, inventem, sem a obrigatoriedade da produção, da intervenção e direcionamento constante feito pelo professor, para que, assim, as mesmas possam, possivelmente, construir um saber de experiência. Esse saber precisa ser constituído na perspectiva que o mesmo possa ser compreendido não como“(...) um caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer””. (BONDÍA, 2002, p. 34).

Tanto materiais reutilizáveis ou não nos permitem afirmar ser difícil separar a criança do próprio objeto que ela constrói, do saber da experiência, do imaginário que é suscitado, das representações culturais presentes no momento da brincadeira, que fazem, momentaneamente, a criança se confundir com o próprio brinquedo. Essa interação da própria criança em simbiose com objetos que ludicamente permitam que ela (re)construa seu mundo, é o que denominamos aqui como “criança: sujeito eu-brinquedo” e que elucidaremos na pesquisa aqui empreendida.

2 TRAJETÓRIAS METODOLÓGICAS

2.1 Trilhas percorridas em uma pesquisa com crianças

Em um primeiro momento, quando iniciamos as nossas reflexões sobre os caminhos que foram traçados ao longo da pesquisa, por meio da escolha do objeto, do problema e, invariavelmente, da abordagem teórica que fizemos ao longo dessa investigação, somos afetados por inúmeros questionamentos. A importância dessas indagações, tanto no princípio do percurso, quanto no decorrer do mesmo, é fundamental para que uma pesquisa tenha um delineamento expressivo na área à qual se direciona.

Nesse sentido, ressalta-se o papel do espírito investigativo e da curiosidade que deve permear esse processo de construção da pesquisa. Menga Lüdke e Marli André (1986) sobre o conhecimento científico nos elucidam que:

Esse conhecimento é, portanto, fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos, a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 2).

Seguindo esse direcionamento, pode-se inferir que a constituição de um conhecimento científico é feita de maneira diversificada, implicando uma multiplicidade de elementos. É categórico afirmar que o delineamento de uma pesquisa não pode ser compreendido sem que antes se faça um esboço do percurso em que o mesmo se desenvolverá.

Por se tratar de um estudo com crianças e sua efetiva participação na construção desse objeto no âmbito educacional, como não poderia ser diferente, optamos por realizar uma abordagem qualitativa. Tal abordagem revela-se significativa em estudos nesse campo, visto que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p. 21-22).

No momento em que pesquisamos com as crianças sobre as suas relações com a brincadeira e o brinquedo, especificamente aquele por ela produzido, como

elemento cultural no currículo escolar, adentramos em um campo de estudos intenso, segundo o qual nos despertamos para sentidos e significados diversos, que não podem ser compreendidos apenas com um enfoque quantitativo. Há que se pensar que, ao nos utilizarmos dessa forma de abordagem, utilizamos instrumentos de pesquisas variados, para, dessa maneira, possibilitar uma maior confiabilidade dos dados coletados.

Sobre a especificidade de um estudo com crianças, faz-se necessário, reafirmarmos o nosso compromisso com uma análise que as perceba de maneira multidisciplinar, de forma que não sejam concebidas fragmentadamente, de forma descontextualizada. Nesse sentido “A valorização da voz e acção das crianças, é o indicador essencial, sobre o qual terá que se basear toda a investigação, valorização essa que não admite formas de pseudo-participação infantil”. (HART, 1992 apud SOARES, SARMENTO E TOMÁS, 2005, p. 58).

Com a intenção de compreender o que e como pensam as crianças ao brincarem com materiais que se transformam em brinquedos e sua efetivação no currículo escolar, fizemos a nossa pesquisa tendo como foco a criança como protagonista dessa relação. Percebemos a complexidade que envolve esse tipo de trabalho, uma vez que:

A promoção do estudo das crianças a partir das próprias práticas, culturas e ações, resgata-as do olhar pousado nos eixos, frequentemente maiusculizados, onde elas são colocadas como referentes secundários, a partir do papel que lhes é outorgado pelos atores adultos encarregues de, junto delas, promover a Educação, ou o Desenvolvimento, ou a Inserção Social, etc. O corte com visões adultocêntricas da infância é o correlato processo de assumir determinadamente as crianças e a infância como objeto de conhecimento. (SARMENTO, 2015, p. 35).

Ressaltamos que essa forma de pesquisa tem como principal objetivo ouvir a voz das crianças sentindo-as, enxergando-as e envolvendo-nos com elas, por meio da escuta atenta às suas formas de se relacionar consigo mesmas, com o outro, com os brinquedos e, por conseguinte, com as culturas com as quais estão imbricadas. Assumir essa postura enquanto pesquisadora, exige que se tenha clara a ideia de que:

(...) as crianças têm “voz” porque têm “coisas” –ideias, opiniões, críticas, experiências, - a dizer aos adultos, verbalmente ou não, literalmente ou não, mas estes só poderão ter acesso a esse pensamento e conhecimento se estiverem na disposição de suspender os seus entendimentos e cultura

adultos para, na medida do possível, aprenderem com elas os delas e assim compreenderem o sentido das suas interações no contexto dos seus universos específicos. (FERREIRA, 2010, p. 158).

Por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, solicitamos para os participantes os Termos de Livre Consentimento Esclarecido (que foi assinado pelos pais das crianças e pelas professoras envolvidas) de acordo com o Comitê de Ética em Pesquisa. Devido à compreensão de que uma pesquisa com o propósito de investigação com crianças, não poderíamos deixar de contemplá-las no momento de aceitação ao fazer parte da mesma. Preocupamo-nos, assim, em fazer com que elas compreendessem, na medida do possível, como seria desenvolvida a nossa pesquisa e que mostrassem o seu interesse, ou não, em participar do nosso estudo.

É nesse direcionamento que, em nossa revisão teórica, percebemos dois tipos de abordagens que referem-se à ética em pesquisa com crianças, o consentimento informado e o assentimento. A primeira consiste na:

(...) informação dada à criança acerca da investigação em causa e o seu consentimento para participar na mesma. Informar as crianças acerca dos objectivos e da dinâmica da investigação (se estes não foram definidos com elas) é um passo essencial, o qual deverá acautelar que tais objectivos e dinâmicas se traduzam em conhecimento válido acerca dos seus quotidianos, experiências, sentimentos e competências. (SARMENTO; FERREIRA, 2008, p. 82).

Já o assentimento, abordagem mais recente e que consideramos mais adequada, relaciona-se com a forma anterior, porém, parte do pressuposto de que a complexidade envolvida no delineamento de uma pesquisa pode, muitas vezes, não ser compreendida em sua totalidade pelas crianças pequenas, mas que é indispensável a sua aquiescência nesse momento. Nas palavras de Manuela Ferreira (2010):

Por todas estas razões, nas pesquisas com crianças pequenas, mais do que falar em consentimento informado, talvez seja mais produtivo falar em assentimento para significar que, enquanto actores sociais, mesmo podendo ter um entendimento lacunar, impreciso e superficial acerca da pesquisa, elas são, apesar disso, capazes de decidir acerca da permissão ou não da sua observabilidade e participação. (p. 164-165).

É nesse instante que a análise e interpretação das vivências que tivermos durante a pesquisa devem revelar o quanto podemos descobrir a partir do ponto de

vista infantil, deixando de compreender a situação de forma unilateral. Sobre essa perspectiva, Sarmiento e Pinto (1997) afirmam que:

Além disso, o estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças. (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 8).

Para efetivarmos essa abordagem nos utilizamos, de maneira preliminar, de uma pesquisa documental, que se dedicou aos estudos dos documentos que estruturam a proposta pedagógica da escola que são: projeto político pedagógico, regimento escolar e plano de aula dos professores. Esse tipo de pesquisa, diferencia-se da análise bibliográfica uma vez que:

Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (GIL, 2008, p. 51).

Os documentos que orientam a organização escolar são fundamentais para que se possa compreender qual é a concepção de educação que orienta a prática educacional naquela instituição, bem como, a compreensão que se tem de criança e infância que permeiam as relações naquele espaço. O papel que ocupam as brincadeiras nesse processo e como elas estão relacionadas são elementos basilares na compreensão do currículo que é proposto pela escola. Agora, como saber se o que está expresso nesses documentos efetiva-se na prática? O currículo prescrito é igual ao currículo vivido pelas crianças?

As respostas à esses questionamentos puderam ser efetivamente esclarecidas quando nos utilizamos de outros meios para a sua análise, que consistiram na observação participante e entrevista com as professoras. Propusemo-nos, nesse sentido, a fazer uma triangulação dos dados, a fim de que as características observadas na investigação fossem próximas da realidade. Esse procedimento nos permitiu avaliar, de diferentes formas, o mesmo objeto de pesquisa. Segundo a concepção de Marcondes e Brisola (2014):

A opção pela Análise por Triangulação de Métodos significa adotar um comportamento reflexivo-conceitual e prático do objeto de estudo da pesquisa sob diferentes perspectivas, o que possibilita complementar, com riqueza de interpretações, a temática pesquisada, ao mesmo tempo em que possibilita que se aumente a consistência das conclusões. (p. 206).

Por acreditar que, nos momentos de investigação com crianças, a metodologia participativa é o que mais se adequa às necessidades observadas, nos momentos em que estivemos com as crianças, optamos por fazer uma observação, que:

(...) ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

Esse método possibilitou uma maior interação entre o investigador e os sujeitos da pesquisa, fazendo com que as evidências colhidas em campo fossem mais fidedignas. Devido à singularidade contida em nossa pesquisa, e por já conhecer algumas das características do trabalho com crianças dessa faixa etária, temos esclarecida a ideia de que é impraticável não interagir com o grupo. Sendo assim, fomos observadores-participantes, que, na visão de Gil (2008):

(...) consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí por que se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo. (GIL, 2008, p. 103).

Durante a pesquisa de campo, no envolvimento com as crianças, faz-se necessário elucidarmos que a forma com que as crianças percebem o mundo a sua volta e se relacionam com ele diferenciam-se da maneira como nós, adultos, enxergamos essas relações. Martins Filho e Barbosa (2010) sobre as metodologias participativas em pesquisas com crianças, ampliam o que já abordamos até o momento, quando nos salientam que nesses momentos:

Os pesquisadores tornam-se um Outro, que observa e é também observado. Dessa forma, pesquisados e pesquisadores vão pouco a pouco

estabelecendo e criando laços, o que favorece as relações e o desenvolvimento de uma participação sensível às produções das crianças. A observação participante possibilita o acesso dos adultos ao que as crianças pensam, fazem, sabem, falam e de como vivem, esmiuçando suas peculiaridades e as particularidades desse grupo geracional. Esta forma aberta e desprovida de amarras poderá aprofundar as heterogeneidades das infâncias. (p. 23-24).

O vínculo estabelecido com os sujeitos da pesquisa foi evidente, visto que, com o passar dos dias em que me relacionava com as crianças no campo fui passando a fazer parte da rotina da turma. Elas passaram a me reconhecer como parte de seu grupo, facilitando, assim, uma participação mais efetiva em suas relações, tanto comigo, quanto com as outras crianças da turma e as professoras. Essa aproximação quase que imediata quanto se trata de crianças e de seu acolhimento, foi fator significativo para a compreensão de suas culturas e das interações com os brinquedos que elas construíram.

A nossa observação no campo foi dividida em dois momentos distintos e complementares entre si. Inicialmente, durante a primeira quinzena, observamos as crianças e suas formas de brincar, tanto nos momentos de brincadeiras livres, quanto estruturadas. Essa aproximação foi um elemento relevante, visto que, foi a partir dela que começamos a compreender as formas de interação entre os alunos e desses com os brinquedos e brincadeiras.

Em momento posterior, com duração de um mês, propusemos para as professoras participantes (regente e apoio), que autorizassem disponibilizar para as crianças diversos materiais que poderiam ser transformados em brinquedos a partir da interação com as crianças, aspectos que iremos detalhar no decorrer deste capítulo.

Para nos concentrarmos com maior solidez na análise desses dados nos utilizamos de filmagens, fotografias², rodas de conversas e diários de campo que nos possibilitaram dar mais visibilidade à participação das crianças durante essas etapas. Consideramos que somente por meio desses processos é que podemos desenvolver uma pesquisa que efetivamente ouça as crianças. Sendo assim concordamos com o posicionamento de Alderson (2005) quando afirma que:

² É importante ressaltar que os pais de algumas crianças optaram pela não identificação do rosto dos filhos nas fotografias. Foi devido à esse fator que, em algumas, esmaecemos a face dos participantes, respeitando, assim, a decisão da família.

A participação das crianças envolve uma mudança na ênfase dos métodos e assuntos de pesquisa. Reconhecer as crianças como sujeitos em vez de objetos de pesquisa acarreta aceitar que elas podem “falar” em seu próprio direito e relatar visões e experiências válidas. (ALDERSON, 2005, p. 423).

O registro com filmagens foi utilizado com frequência, principalmente nos momentos em que as crianças estavam brincando com os materiais que disponibilizamos para elas. Esse recurso foi fundamental em nossa pesquisa e permitiu captar, de maneira mais detalhada, a complexidade das relações e do pensamento infantil nas interações com as outras crianças, consigo mesmas, comigo e com os brinquedos. Para que conseguíssemos contemplar todas as crianças nos momentos das brincadeiras, nos utilizamos de três filmadoras que eram dispostas na altura das crianças a fim de observarmos com maior riqueza de detalhes suas representações, falas, gestos e modos de se comunicar.

Esse instrumento de pesquisa, muito utilizado em investigações com crianças, nos revelou gratas surpresas, uma vez que, em cada momento que assistíamos às filmagens para posterior transcrição, percebíamos um novo olhar, um novo gesto, uma nova fala delas que não seriam possíveis de serem captadas somente pelos diários de campo. Sobre esse recurso Martins Filho e Barbosa (2010) nos elucidam que:

(...) o registro em vídeo vem contribuindo marcadamente na captação de imagens que revelam os diferentes jeitos de ser criança em suas peculiaridades, bem como a dinâmica do mundo cultural que circunda as (re)produções infantis presentes no contexto da instituição. O emprego da filmagem nas pesquisas é uma maneira de obter dados os mais próximos possíveis ao movimento das crianças, pois a imagem filmada e a sua transcrição, simultaneamente, articulam entre si a possibilidade de captar com maior expansão e expressão aquilo que não é perceptível à primeira vista. (p. 23).

Em complementação às filmagens utilizamos, também, as fotografias, principalmente nos momentos em que as crianças mostravam o desejo de que registrássemos os brinquedos que estavam construindo, o que acontecia com frequência. Em certas ocasiões elas me surpreendiam dizendo: “Camila, você já tirou foto do meu brinquedo? Deixa eu ver como ficou?”. Essa característica da fotografia, percebida pelas crianças como um recurso de registro, de recordação, é claramente evidenciada na seguinte passagem:

(...)a fotografia nas pesquisas com crianças, mais do que um *clic*, é um importante recurso metodológico. O uso da fotografia ajuda a tomar posse das coisas transitórias que têm direito a um lugar nos arquivos da memória. (MARTINS FILHO; BARBOSA, 2010, p. 22, grifo dos autores).

Durante os momentos em que as crianças brincavam, principalmente quando experienciavam os objetos utilizados na pesquisa, observamos que elas se utilizavam, na maior parte do tempo das brincadeiras de faz-de-conta, utilizando-se da dramatização. Essa característica, presente no cotidiano da Educação Infantil, nos possibilitou, por meio da filmagem contínua das brincadeiras, uma descrição dos dados em formas de narrativas, compostas por cenas que retratavam esses episódios durante todo o tempo em que ocorriam. Percebemos que, nas brincadeiras simbólicas:

a observação de situações de faz-de-conta, bem como a realização de pequenas dramatizações à volta de um determinado tema, com propostas interessantes, extremamente comuns em crianças mais pequenas, permitem recriar as suas representações acerca dos seus mundos de vida, das ideias e dos sentimentos, retratando de modo específico vivências e práticas sociais, que seria impossível registar com métodos tradicionais. (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005, p. 61).

Destaca-se, portanto, que nos momentos de pesquisas com crianças, as metodologias utilizadas para a coleta de dados são fundamentais, uma vez que devem acompanhar a dinamicidade da infância, devendo ser contemplada em registros diversos, tais como os feitos por nós ao decorrer da investigação.

Utilizamos, em momento subsequente às observações e à análise documental, uma entrevista com as professoras da turma que desenvolvemos os nossos estudos, objetivando observar a percepção delas quando as crianças vivenciaram o lúdico e a sua possível sistematização no currículo escolar. Por meio desse instrumento, assimilamos quais são as visões das educadoras com relação ao nosso objeto. Sobre esse instrumento Bogdan e Biklen (1982) assim se expressam:

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. (BOGDAN; BIKLEN, 1982, p. 134).

É necessário afirmarmos que as entrevistas não foram a nossa principal estratégia de levantamento de dados, uma vez que o objetivo era ampliar a reflexão sobre os brinquedos e brincadeiras no currículo. De posse de todos os dados coletados, concentramo-nos na análise e posterior interpretação dos mesmos. Esse momento final caracteriza-se como uma tarefa crucial dentro de uma pesquisa científica, visto que é partindo desse momento que poderemos estabelecer uma relação direta com a pesquisa bibliográfica e com as nossas hipóteses desenvolvidas ao longo do trabalho. Nas palavras de Gil (2008):

Após a coleta de dados, a fase seguinte da pesquisa é a de análise e interpretação. Estes dois processos, apesar de conceitualmente distintos, aparecem sempre estreitamente relacionados. A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para a investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante a sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos. (p. 156).

Partindo desse pressuposto, pretendemos ao longo de nossa pesquisa, com a intenção principal de “ouvir a voz” das crianças, tanto dentro da comunidade científica, quanto da sociedade como um todo, contribuir para que, a cada dia mais esse sujeitos sejam percebidos como seres que pensam, sentem e fazem história, constroem, reproduzem e ressignificam culturas, enfim, que são constituintes de sua própria trajetória. Nesse sentido, a “criança: sujeito eu-brinquedo” fala da sua percepção sobre o mundo que a cerca.

3. O CAMPO DE PESQUISA

3.1 A Recepção na pesquisa de campo

Realizamos um mapeamento das escolas e, devido à proximidade com o meu local de trabalho, selecionamos uma delas e entramos em contato com uma UMEI próxima, situada na Regional Barreiro. Por já ser familiarizada com as professoras e gestoras das escolas vizinhas, entramos em contato com a direção e coordenação a fim de marcar um horário para explicitar a temática da pesquisa. Diferentemente da primeira experiência, fui recebida com grande entusiasmo com relação à proposta de investigação, sendo prontamente aceita para fazer o estudo.

Por ser professora de Educação Infantil da mesma rede, a familiaridade com o campo proporcionou uma recepção mais efetiva por parte do grupo de professoras, que mostraram interesse no decorrer da investigação. No momento em que visitamos a sala de aula pela primeira vez, as professoras envolvidas (regente e apoio) foram muito solícitas e, nos deram liberdade de interagir com as crianças desde o primeiro contato.

Fomos apresentadas para às crianças, pela professora de apoio, como alguém que estava estudando sobre crianças e que tinha vindo até a escola delas para fazer uma pesquisa. Após cantarem a música “Boa tarde coleguinhas” para que soubéssemos o nome de todas as crianças e vice-versa, tivemos a oportunidade de conversar com as mesmas. Explicamos para elas, em um primeiro momento, que eu dava aula na UMEI Jatobá IV e perguntei se conheciam o lugar em que eu trabalhava ou alguém que estudasse lá. Devido à proximidade das escolas, muitas das crianças sabiam onde era a que eu trabalho, bem como tinham parentes ou vizinhos que lá estudavam. Expliquei que, assim como elas, eu ainda estava estudando, só que estudava em uma escola só para professoras. Disse, ainda, que eu estava pesquisando sobre como as crianças brincavam e que a minha professora da escola tinha pedido que eu fizesse um “para casa”: fazer a observação das brincadeiras que elas mais gostavam de fazer. Falei que eu iria anotar em um “caderninho” as brincadeiras desenvolvidas por elas e que, depois, iria levar uma surpresa para brincarem. As crianças mostraram curiosidade sobre mim e fizeram-me algumas perguntas, tais como: o motivo de eu pesquisar sobre brincadeiras e se eu iria brincar com a minha professora, queriam saber se eu ficaria na sala o tempo todo, se iria para

o parquinho com elas e, também, ficaram curiosas com o meu caderno de anotações (que era das princesas e tinha vários adesivos).

Após essa primeira conversa, acompanhamos a rotina da turma durante quinze dias, aproximadamente quatro vezes na semana. Com o objetivo de me familiarizar com o grupo, optamos por não levar as câmeras nesse primeiro momento, registrando as observações somente no diário de campo. Ao longo dos dias observamos que as crianças já me consideravam como parte da turma, chamando-me para brincar, fazendo penteados em meu cabelo e brincando com os adesivos de meu diário de campo!

Essa aproximação inicial, bem como a maneira com que as crianças me acolheram como parte do grupo, foram fundamentais para a pesquisa, visto que os diálogos que tiveram revelaram muito sobre sua forma de pensar e, também, sobre as representações culturais percebidas enquanto brincavam.

A pesquisa desenvolvida com crianças apresenta características muito específicas e deve ser compreendida com base na complexidade que envolve o protagonismo infantil, em uma sociedade que muitas vezes desconsidera suas possibilidades. Conduzimos a nossa pesquisa com a clareza de que a ética e a escuta às crianças deveriam ser centrais em nosso estudo. Corroborando com esse pensamento Martins Filho e Barbosa (2010) nos elucidam que:

Falamos do necessário enfrentamento aos desafios em querer desenvolver pesquisas com crianças e não sobre crianças. Isto permite ao pesquisador qualificar os diversos jeitos das falas das crianças, em pleno sentido de tomá-las como referentes empíricos nos estudos das infâncias. O que visa a conhecer as crianças a partir delas mesmas, ou seja, efetuar um exercício de observação, percepção, penetração, participação e interação no aqui e agora delas. (p.13).

Foi nesse sentido que procuramos aliar as metodologias de pesquisas já abordadas à proximidade construída na interação com as crianças, em virtude da observação participante. Conforme abordado por Kramer (2002) a pesquisa com crianças é dotada de características singulares, visto que as questões de ordem ética, muitas vezes não são problematizadas, devido à uma visão adultocêntrica nas pesquisas. É com base em suas considerações que nos preocupamos em conversar com as crianças, em rodas de conversa, sobre os delineamentos de nossa pesquisa e, ouvir a vontade das mesmas em participar de nossa investigação. O assentimento

das crianças em participar foi feito logo nos primeiros dias. O interesse nas anotações era uma constante, tal como é perceptível na seguinte passagem:

-Turma, como eu já tinha conversado com vocês, porque é mesmo que estou aqui na sala?
 -Para escrever o que estamos brincando! (Responde prontamente uma das crianças)
 -Isso mesmo! Estou aqui pesquisando sobre como vocês brincam e de que gostam mais de brincar! Agora, além de escrever sobre o que vocês estão brincando eu vou trazer algumas máquinas fotográficas para filmar as brincadeiras de vocês e mostrar para a minha professora! Vocês querem participar da minha pesquisa? Eu posso filmar e fotografar?
 -Pode! (Respondem em coro as crianças)
 -Mas eu quero ver as fotos! (Diz outra)
 -Claro, vou mostrar tudo para vocês enquanto estiver aqui na sala! (Notas do caderno de campo, dia 04/09/2017).

Conduzimos, portanto, a nossa pesquisa com base no interesse das crianças em participar dos momentos desenvolvidos ao longo dos dias em campo. O envolvimento e a curiosidade delas foi perceptível com maior intensidade quando passei, nesse segundo momento, que teve duração de um mês, com aproximadamente três encontros por semana, a levar as filmadoras para gravar os momentos em que brincavam. Em várias situações, algumas crianças paravam as suas brincadeiras para observarem, no visor da câmera, o que estava sendo gravado sobre os colegas e, preocupavam-se em mostrar para a câmera os brinquedos e a forma de brincar que haviam construído. É partindo dessa compreensão que, a visão de Pereira, Salgado e Jobim e Souza (2009), citando Souza e Castro (1998) ampliam o que vivenciamos quando afirmam que:

(...) entendemos a pesquisa com a criança em um contexto marcado por um processo de alteridade mútua, em que adultos e crianças, nos modos como cada um contempla e altera o olhar que vem do outro, definem suas experiências (p.1023).

A pesquisa com crianças, dessa forma, é marcada pela multiplicidade envolvida nas relações entre sujeitos e pesquisadora. Com o passar dos dias em campo, desde o momento da chegada, enquanto estavam no portão da escola esperando a hora da entrada, as crianças já me abraçavam e contavam para os pais que eu era a “tia³” que levava brinquedos para eles durante as aulas. Como a janela da sala de aula deles

³ Percebemos na rotina da escola, que as crianças tinham o hábito de chamar as professoras e demais funcionários da escola de “tia”. Esta relação de parentesco há muito foi problematizada por Freire (1997). Ver “Professora sim, tia não”.

estava virada para o portão, em vários dias, as crianças ficavam me observando chegar da janela, acenando e chamando ansiosas para o nosso encontro diário.

Figura 1: Janela da sala



Fonte: Registro feito no campo

Devido à essas características e, pautando-nos nas razões éticas em pesquisas com crianças, objetivamos a confidencialidade dos dados. Resolvemos, portanto, não revelar a identidade dos participantes de nossa pesquisa, escolhendo para os mesmos nomes fictícios, de acordo com as características mais observadas em cada um durante as brincadeiras, fator que será explicado com maior detalhe no tópico em que caracterizamos os sujeitos da pesquisa. Decidimos, também, não revelar o verdadeiro nome da escola pesquisada, adotando, do mesmo modo, um nome fictício.

3.2 Trilhando caminhos: caracterização da escola pesquisada

A Unidade Municipal de Educação Infantil Lugar de Brincar⁴ está localizada na Regional Barreiro, local onde encontram-se, ao todo, 19 UMEI's. Por tratar-se de uma escola pública municipal, ela é mantida pela Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) e não foi construída em parceria público-privada com a Odebrecht.

⁴ Esse nome foi escolhido devido à relação de todo o corpo escolar com o lúdico, partindo do momento em que a coordenação pedagógica cedeu a sua sala para se tornar uma brinquedoteca, ressaltando, assim, como percebiam a importância do brincar para as crianças.

Assim como as demais UMEI's sob responsabilidade da PBH essa é vinculada à uma escola-sede⁵, com localidade próxima, e que responde pela administração da escola, visto que na UMEI tem-se apenas a vice-direção. Nos documentos pesquisados, Projeto Político Pedagógico (PPP) e Regimento Escolar disponibilizados pela escola-sede, percebe-se um breve histórico da instituição.

De acordo com o disposto no PPP a UMEI começou a ser construída em 18 de junho de 2012, tendo a sua conclusão prevista para o final de 2013. Devido à fatores diferenciados que não são explicitados no documento, as obras atrasaram mais do que o previsto e sua conclusão só ocorreu em agosto de 2014.

A escolha da vice-direção e coordenação da UMEI ocorreu ao longo do último semestre de sua construção. As professoras da Educação Infantil da Rede que tiveram interesse em participar do processo para a escolha deveriam passar por vários processos avaliativos realizados pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) que indicariam as profissionais habilitadas para essa função. Assim, a primeira gestão da escola não foi escolhida por meio de um processo eleitoral e, sim, por uma indicação baseada em um processo seletivo.

Nos primeiros dias do mês de agosto de 2014 foi entregue para a vice-direção a escola e deu-se início a compra e solicitação da materialidade para que a unidade pudesse começar o seu funcionamento. Como esse processo é demorado, visto que deve ser realizado com base na organização orçamentária prevista pela PBH, somente em 25 de outubro de 2014 é que a escola abriu suas portas à comunidade, conforme é perceptível no seguinte trecho:

A UMEI começou suas atividades com uma reunião de pais do dia 25 de outubro, nos turnos da manhã e tarde, para explicar as normas e dar boas-vindas à comunidade (...) No dia 27 de outubro de 2014 iniciaram as atividades com crianças. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015, p. 10).

A instituição foi construída para atender a um total de 440 crianças que, em sua maior parte, residem no entorno da escola. Os alunos moram, em sua maioria, nos conjuntos habitacionais próximos que foram inaugurados pouco tempo antes do funcionamento da mesma. Esse é até relatado como um fator que interfere no dia-a-dia da UMEI, visto que muitas famílias, das janelas dos apartamentos, conseguem

⁵ No período em que foi feita a pesquisa as UMEIS não eram unidades de ensino autônomas, dependendo, assim, de uma escola do Ensino Fundamental para a organização administrativa e financeira.

visualizar o que ocorre nas dependências da escola, até mesmo dentro da própria sala de aula.

Figura 2: Vista lateral da UMEI



Fonte: Registro feito no campo

Figura 3: Vista frontal da UMEI



Fonte: Jornal Hoje em Dia (2013)

A escola atendeu no ano de desenvolvimento da pesquisa 372 alunos distribuídos em três horários: manhã, tarde e integral. No horário integral são atendidas as crianças do 1º ciclo (berçário, 1 ano e 2 anos) sendo uma turma de berçário, uma turma de um ano e duas turmas de dois, que totalizam aproximadamente 46 crianças. No horário da manhã foram atendidas turmas do 1º ciclo e do 2º ciclo (3 a 5 anos), sendo duas turmas de dois anos, duas turmas de três, duas turmas de quatro e duas turmas de cinco, totalizando 164 crianças. Já, no horário da tarde, no qual desenvolvemos a nossa pesquisa, foram atendidas três turmas de três anos, três turmas de quatro e duas turmas de cinco, totalizando 162 crianças.

Como é possível visualizar nas fotografias, a escola foi construída em dois pavimentos, objetivando melhor aproveitamento do espaço externo. No primeiro andar tem-se a cozinha, o refeitório, a sala da direção, sala de multiuso, dois banheiros para as crianças, secretaria, depósito de material de limpeza, depósito de materiais diversos, berçário e 5 salas de aula do primeiro ciclo.

Figura 4: Vista frontal do refeitório



Fonte: Registro feito no campo

Figura 5: Vista do corredor do primeiro andar



Fonte: Registro feito no campo

O segundo andar era composto pela sala dos professores, com dois banheiros internos, 8 salas de aula do segundo ciclo, 2 banheiros infantis, elevador para pessoas com deficiência, além de diversos murais, onde encontram-se expostos os trabalhos desenvolvidos por cada turma ao longo da quinzena.

Figura 6: Entrada do banheiro infantil



Fonte: Registro feito no campo

Figura 7: Vista de dentro do banheiro



Fonte: Registro feito no campo

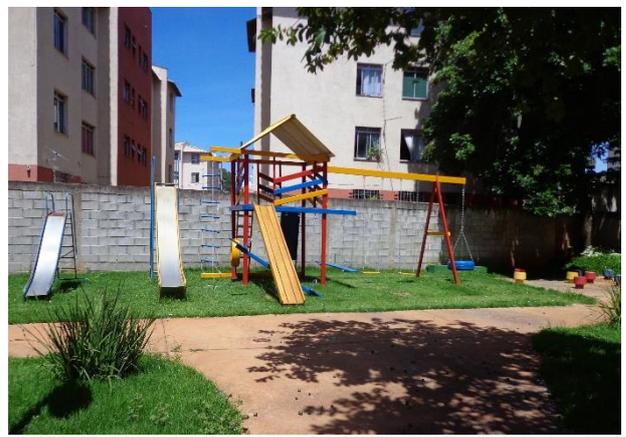
Já, na área externa, a escola contava com espaços coloridos que convidam para a vivência da ludicidade, com bom aproveitamento dos locais disponíveis para o estímulo às brincadeiras infantis, contando com um parquinho do primeiro ciclo, com velotróis, casinha, escorregador pequeno; um parquinho para o segundo ciclo, com dois escorregadores grandes de metal, uma casinha com escorregador embutido, três balanços de pneu, triciclos, espaço para banho de ducha, espaço para andar de triciclo; anfiteatro e banheiro para funcionários terceirizados.

Figura 8: Parquinho do 1º Ciclo



Fonte: Registro feito no campo

Figura 9: Parquinho do 2º Ciclo



Fonte: Registro feito no campo

A instituição contava com uma equipe formada por 47 professoras que trabalhavam em três turnos: manhã (07:00h às 11:30h), intermediário (08:30h às 13:00h) e tarde (13:00h às 17:30h); 20 funcionários terceirizados (auxiliares de apoio à inclusão, auxiliares de Educação Infantil, cantineiras, faxineiras e vigias); 1 coordenadora pedagógica geral, 1 auxiliar de apoio à coordenação e 1 vice-diretora. Todas as professoras eram concursadas e, em conversas com a coordenação, constatamos que a maior parte tem formação em curso superior, com predomínio dos cursos de Pedagogia.

Por ser uma Unidade Municipal de Educação inaugurada a pouco mais de três anos, a escola ainda não tinha um Projeto Político Pedagógico finalizado, contando apenas com um Regimento Escolar ainda em construção. Os documentos pesquisados no campo que utilizamos, portanto, para a nossa análise foram o Projeto Político Pedagógico da escola-sede, bem como o seu regimento escolar, o planejamento semanal das professoras e os documentos orientadores do trabalho pedagógico nas UMEI's que são as Proposições Curriculares para a Educação Infantil.

3.3 Conhecendo os sujeitos da pesquisa

A sala de aula escolhida para a pesquisa foi uma turma de alunos com idade entre 4 e 5 anos. Delimitamos essa idade, por perceber pela experiência que as crianças nessa faixa etária, normalmente, relacionam-se com o imaginário de forma mais explícita, externalizando suas reflexões sobre certos temas, com uma linguagem verbal mais clara, nos possibilitando analisar com maior completude, no tempo em que detínhamos para a realização da pesquisa, a sua maneira de se relacionar com o mundo por meio da linguagem lúdica. Ressaltamos que temos esclarecida a ideia de que essa pesquisa poderia ser desenvolvida desde a mais tenra idade, visto que as crianças têm infinitas possibilidades de comunicação com o mundo que as cercam, por meio de suas diferentes linguagens.

As turmas eram organizadas com até 20 crianças. Na sala de aula pesquisada tinham 18 crianças ao todo, sendo que quatro delas tinham chegado na escola a pouco mais de uma semana, advindas de outra próxima que havia deixado de funcionar. Dentre as 18 crianças, 5 eram meninos e 13 eram meninas, nos revelando uma peculiaridade dessa sala de aula, que inferiu diretamente nos dados de nossa

pesquisa nos momentos que iremos analisar como eram feitas as organizações dos grupos de crianças para brincar.

Em conversas realizadas com a professora regente da sala, pudemos perceber que alguns alunos (8 crianças) frequentavam a UMEI desde o início do funcionamento da escola, ou seja, desde a turma de 2 anos. Essa professora acompanhou-as desde o primeiro dia de aula, mostrando familiaridade no tratamento das crianças com ela e vice-versa, já que estão a três anos juntos.

Em rodas de conversa com as crianças, percebemos a dificuldade que as mesmas tiveram para criar nomes para si próprias. Assim, optamos por escolher seus nomes com base em contos infantis conhecidos por elas e percebidos ao longo de nossa observação inicial. Procuramos observar cada criança, individualmente, com a finalidade de caracterizá-las e, partindo dessa fase, escolher um personagem com o qual tivessem características semelhantes. O nosso objetivo nesse momento foi perceber os elementos marcantes na particularidade vivida por cada um, conforme é possível perceber na figura 10:

Figura 10: Sujeitos da pesquisa e suas características

Criança	Característica
Quindim	Simpático e engraçado, as outras crianças apreciavam muito a sua companhia em momentos de descontração
Tarzan	Aventureiro, durante as brincadeiras gostava de correr e imitar os animais
Visconde	Curioso, uma criança que gostava de novidades, procurava sempre demonstrar os conhecimentos aprendidos nos momentos das brincadeiras
Pedrinho	Gostava de ser o líder das brincadeiras, apreciando criar e auxiliar os colegas durante a rotina da escola
Peter Pan	Alegre e aventureiro, gostava de subir em cima da mesa, brincar com as tampinhas e observar pela janela o que se passava na escola, devido às características do autismo, preferia brincar individualmente
Bela	Entusiasmada com as novidades, adorava descobrir as novas brincadeiras que poderiam ser feitas durante o dia. Durante a pesquisa brincou algumas vezes de "Bela e a Fera"
Rapunzel	Gostava sempre de chegar na escola e nos mostrar os penteados variados que sua mãe fazia em seus longos cabelos, apreciava atividades de artes e brincadeira de costureira
Valente	Apreciava liderar as brincadeiras e coordenar o que os outros colegas estavam fazendo, as crianças recorriam à ela nos momentos de dificuldades, pois demonstrava coragem frente aos desafios
Giselle	Criativa e cuidadosa com os demais colegas, se encantou com os tecidos e, durante toda a pesquisa foi a "estilista" da sala
Emília	Com a imaginação aflorada, durante as brincadeiras buscava sempre viajar para lugares desconhecidos. Adorava contar suas aventuras para os colegas, professoras e pesquisadora
Narizinho	Entusiasmada e, ao mesmo tempo tímida, aos poucos foi se familiarizando com os brinquedos e brincadeiras, preferencialmente fazendo criações culinárias.
Mulan	Demonstrou motivação durante a pesquisa, competindo, muitas vezes com os colegas, sobre quais eram os brinquedos e brincadeiras mais legais feitos ao longo do dia
Serena	Observadora, apreciava brincar sem a presença de muitas crianças por perto, com tranquilidade construía suas brincadeiras, na maioria das vezes, utilizando tecidos
Ariel	Aventureira, gostava de ser a primeira criança a abrir a caixa e ver quais eram os materiais trazidos para as brincadeiras naquele dia
Alice	Com um sorriso tímido no rosto, gostava de brincar de faz de conta procurando envolver os adultos em suas brincadeiras (professoras e pesquisadora)
Jasmine	Apreciava brincadeiras em que pudesse se movimentar livremente, procurando interagir com os todos os grupos durante as brincadeiras
Tiana	Independente, gostava de brincar e resolver seus desafios de forma autônoma, recorrendo poucas vezes à professora para auxílio, apesar de sua dificuldade na mobilidade das pernas
Branca de Neve	Cuidadosa, apreciava ajudar os colegas durante suas criações, preferindo brincadeiras em que pudesse fazer deliciosas guloseimas

Fonte: Elaborado pela autora

Algumas das crianças estavam adoecidas durante a pesquisa e, portanto, não participaram da maior parte da coleta de dados, como foi o caso de Peter Pan, Serena e Tiana. É importante ressaltar que o fato de não terem participado de todo o processo influenciou significativamente na coleta de seus dados, visto que a participação foi menor, se comparada às outras. Apesar desse fator, quando iam às aulas desde os primeiros momentos de contato com os materiais levados por nós, as crianças demonstraram entusiasmo e contentamento ao brincar.

Além das 18 crianças, as duas professoras da sala, regente e apoio, também fizeram parte de nossa pesquisa, visto que participaram de todos os momentos de nossa presença no campo. A primeira delas, Solange, trabalha na Umei desde a sua inauguração e, formou-se primeiramente no Magistério, no ano de 1998, atuando desde então como professora na Educação Infantil. Inicialmente trabalhou em escolas particulares e, posteriormente, passou no concurso da Prefeitura de Belo Horizonte, sendo chamada em 2007 para assumir o cargo como Professora para a Educação Infantil. Só depois, concluiu a sua graduação em Pedagogia, afirmando já ter trabalhado em todas as turmas dessa etapa de ensino.

A professora de apoio, Estela, também possui o curso de Magistério, é formada em Geografia e, durante a pesquisa, estava cursando Pedagogia na modalidade EAD. Trabalha na Educação Infantil há 10 anos, inicialmente, em creches conveniadas. No momento de nossa pesquisa, estava completando dois anos como professora da UMEI. Estela estava fazendo extensão de jornada no período da manhã, afirmando já ter trabalhado com alunos do berçário até a turma de 5 anos, porém, nessa escola, era a primeira vez em uma de 4 anos.

No próximo tópico apresentamos como era a rotina da turma observada ao longo de nossa incursão no campo de pesquisa.

3.4 Familiarizando-nos com nossos sujeitos: rotina da turma

Durante os primeiros quinze dias de nossa pesquisa, procuramos acompanhar como era a rotina da turma, participando desde a chegada dos alunos até a hora de ir embora. Essa estratégia foi de fundamental importância para criarmos uma relação mais próxima com as crianças e professoras, a fim de que pudéssemos compreender como eram construídas as relações naquele espaço e, assim, conquistar, aos poucos a confiabilidade de nossos participantes, o que também ocorreu reciprocamente.

A postura que tomamos, conforme já evidenciado, só foi possível devido à receptividade que tivemos para nos relacionarmos. A abertura que nós, como pesquisadores, devemos ter ao longo de nossa inserção no campo revela-se um fator que possibilita transpor as barreiras que, muitas vezes, são colocadas pelos adultos nos momentos em que interagem com as crianças. Portanto, a nossa opção metodológica de não utilizarmos instrumentos de gravação na primeira quinzena de

contato favoreceu a tessitura de uma convivência mais tranquila juntamente com os envolvidos (tanto as crianças quanto às professoras).

Durante os dias em que estávamos na escola, havia-se uma rotina, já assimilada pelas crianças, que a faziam com muita tranquilidade. Na hora da chegada, de 13:00h às 13:30, a professora que estava na sala (tanto regente quanto apoio) recebia as crianças com jogos, geralmente de encaixe ou pequeno construtor. Nesse momento, o caderno de para casa e as agendas também eram conferidos pela professora. Assim como observado por Santos (2013) e por Neves (2005), esse momento inicial é voltado para as brincadeiras livres, durante as quais observa-se pouca intervenção das professoras:

A apropriação do espaço e do tempo pelas crianças nesse momento de acolhida dá-se através da brincadeira livre. As educadoras utilizam-se desse momento para separar os materiais que serão usados ao longo da manhã, pouco interagindo com as crianças, que por sua vez se veem soltas para resolverem os conflitos que surgem e para criarem formas novas de brincar com os velhos brinquedos disponíveis (...) A sala enche-se de vida (NEVES apud SANTOS, 2013, p. 79).

De 13:30h às 13:50, quando estavam com a professora regente, as crianças brincavam livremente com os brinquedos disponíveis na sala ou que traziam de casa, em sua maioria materiais industrializados, tais como carrinhos, bonecas, bolsas, maquiagens, teclado de computador, mouse e, algumas vezes, livros e revistas. Durante essas brincadeiras, observamos que não eram feitas intervenções pela professora, que observava e, algumas vezes, era chamada para solucionar algum conflito que, por ventura, ocorresse. Ao longo dos dias, comecei a ser chamada pelas crianças para participar das brincadeiras:

-Tia Camila, vem brincar? – Me chama Valente
 -Claro! Do que estão brincando?- Respondo
 -De escolinha! (Me mostram o cenário construído, com três teclados de computador apoiados nas cadeiras)
 -Estamos fazendo a tarefa de matemática! – Responde Mulan
 Olhando para o computador, Bela, alarmada, me diz:
 -Olha essa notícia! A cidade está pegando fogo!
 -O fogo está chegando! Como vamos fazer? Pergunto.
 - Vamos jogar água! (Jogando um “balde de água” no “fogo”!) – Diz Bela
 - Agora já está tudo tranquilo - Me responde Valente (Notas do diário de campo, dia 29/08/2017).

Nesse mesmo horário, quando estavam com a professora de apoio, as crianças cantavam, em seus lugares, músicas variadas. Começavam sempre pela música “Boa tarde coleguinha como vai?” e cantavam outras de acordo com o seu interesse, tais como: “Borboletinha”, “Jacaré vai haver um festão”, “Minhoca me dá uma beijoca”, “Sapo cururu”, “Caminhão bateu” e “Pintinho Amarelinho”. Após esse momento iam ao banheiro, com a ajuda da professora e higienizavam as suas mãos para tomarem o café da tarde.

Todos os dias, às 14:00h, as crianças desciam as escadas (uma vez que a sala ficava no segundo piso) e se dirigiam para o refeitório, cantando músicas para fazer fila “O trenzinho vai partir” e “Eu vou andar de trem”. Muitas ficavam entusiasmadas nesses momentos, pois gostavam de se divertir nos corredores da escola e, também, brincar de pular de degrau em degrau enquanto desciam a escada.

O lanche era variado (sucos naturais, frutas, leite, bolos, biscoitos e mingau) e a maioria dos alunos aceitava a merenda oferecida, com exceção de Serena que só comia quando eram oferecidas frutas e Peter Pan que só aceitava biscoito e não assentava na mesa para comer junto com os colegas, se alimentado na sala de aula, acompanhado da auxiliar de inclusão.

Em momento posterior, as crianças geralmente faziam atividades direcionadas pelas professoras. Quando estavam com a de apoio iam para o pátio da escola fazer atividades de corpo e movimento, tais como circuito, corrida de bambolê, brincadeiras com bola e brincadeiras de roda; ou faziam alguma atividade de artes, como desenho livre com canetinha, pintura livre em couro e pintura com guache e esponja. Se estivessem com a professora regente eram direcionados para a sala de aula e faziam atividades continuadas, assim como contagem e registro das crianças da turma, visualização do calendário, contação e registro de histórias através de desenhos, escrita espontânea, escrita do nome, registro com desenhos da roda de conversas, etc.

Subsequentemente, às 15:15h iam para o parquinho, momento esperado com grande ansiedade por todos da turma que, em várias vezes, perguntavam para a professora se a hora do parquinho estava se aproximado. Nesse espaço as crianças, geralmente, brincavam junto com outra turma da mesma idade e andavam de velotrol, desciam no escorregador, se empurravam no balanço e, sua brincadeira favorita: corriam pelo pátio, até ficarem bem cansados e se sentar no chão para descansar, dando risadas. Nesses momentos as professoras, em sua maioria, não interagem

com os alunos, apenas intermediavam conflitos, conversavam entre si e os observavam brincar.

Às 15:40h as professoras pediam para as crianças que fizessem a fila e se encaminhavam para o banheiro para fazerem suas necessidades, caso desejassem, lavar as mãos e tomarem água. Posteriormente, às 15:50h a turma voltava ao refeitório para jantar. Assim como na hora do lanche a maior parte das crianças comia e repetia o jantar, com exceção de Peter Pan.

Quando acabavam o jantar, as crianças se encaminhavam para a sala de aula e faziam alguma atividade livre, geralmente liam livros, contavam histórias para os colegas, brincavam de massinha ou com os brinquedos da sala de aula: carrinhos, bonecas, teclados de computador, panelinhas e revistas. Um pouco antes das 17:00h as professoras pediam que guardassem os brinquedos no lugar e começavam a estimular a guardarem os seus pertences: agendas, cadernos de para casa, copos, garrafinhas e blusas de frio e esperarem, em seus lugares, a hora de ir embora.

Pouco depois, às 17:10h, os pais, familiares, escolares e responsáveis chegavam na porta da sala de aula para buscarem as crianças. As professoras os recebiam na porta e, quando necessário, davam algum recado para os mesmos ou contavam algo que tinha acontecido durante a tarde na escola.

Após essa primeira etapa de aproximação com o campo de pesquisa, nos concentraremos, no próximo capítulo, nas representações culturais observadas nos momentos de construção de brinquedos e brincadeiras pelas crianças.

4 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA CULTURA LÚDICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Conforme explicitado anteriormente, após o momento em que observamos a rotina das crianças, realizamos a coleta de dados com a construção de brinquedos e brincadeiras utilizando materiais diversos. Conversamos com as professoras sobre a nossa proposta e, as mesmas demonstraram interesse no desenvolvimento das brincadeiras, nos dando abertura para orientar a dinâmica conforme as nossas necessidades. Construimos, para investigar as crianças, uma caixa bem chamativa, feita com papelão e papéis coloridos, em que colocamos dentro os materiais mobilizadores para as brincadeiras. Fizemos seis encontros com as crianças, ao longo de duas semanas, com duração de 25 a 40 minutos, em que disponibilizávamos para elas os materiais da caixa e observávamos as suas construções.

- **Os recursos:**

Objetivando chamar a atenção das crianças desde o primeiro momento, optamos por construir uma caixa colorida, que chamasse a atenção e os fizessem ficar curiosos com os elementos que poderiam estar ali contidos.

Figura 11: A caixa



Fonte: Registro feito no campo

O primeiro contato com o novo elemento foi enriquecedor. Em roda, observavam entusiasmados o que era aquela grande caixa e, principalmente, começaram a especular sobre o que havia dentro dela:

Quando viram a caixa, todas as crianças ficaram muito curiosas, pois ela era grande e colorida! Questionados sobre o que achavam que tinha dentro eles prontamente responderam:

- Boneca!
- Carrinho!
- Lego!
- Brinquedos! (Notas do diário de campo - 11/09/2017).

Nesse breve excerto, percebemos que as crianças, tão familiarizadas com os brinquedos tradicionais, organizam suas hipóteses com base no que conhecem sobre o assunto e, imediatamente, identificamos que suas respostas referem-se aos brinquedos industrializados. Quando curiosas, abrem a caixa, em seus olhares percebemos a surpresa com o que encontraram: tampinhas de cores variadas, embalagens vazias de bolo, potes de iogurte, potes de requeijão, tecidos, caixas de ovos e bandejas de isopor, materiais pouco usuais para suas brincadeiras.

Imediatamente perguntam o que eram aquelas “coisas”. Ao ouvirem como resposta que poderiam ser o que eles quisessem, cada criança começa a pegar dentro da caixa aquilo que mais lhe chamou a atenção e, espalhados pela sala, começam a se organizar em pequenos grupos para explorar os materiais e suas possibilidades lúdicas.

Figura 12: O primeiro contato



Fonte: Registro feito no campo

Figura 13: A reação



Fonte: Registro feito no campo

Ao longo de nossos encontros, procuramos variar os materiais disponibilizados, mantendo sempre alguns elementos em comum, a fim de verificar quais usos seriam feitos daqueles já conhecidos. Procuramos, também, disponibilizar em alguns dias, recursos com os quais as crianças poderiam modificar os objetos disponíveis, tais como cola, tesoura e durex. Para melhor compreensão sobre a organização dos materiais em cada dia, os especificamos no quadro abaixo:

Figura 14: Materiais disponibilizados

<p>1º Dia:</p> <p>Caixas de ovos; Tampinhas de refrigerante; Potes e tampas de requeijão; Bandejas de isopor; Retalhos de tecidos; Embalagens de bolo; Garrafinhas de yakult; Caixa pequena de papelão; Rolos finos.</p>	<p>2º Dia:</p> <p>Retalhos de Tecidos; Tampinhas de refrigerante; Cones de costura; Rolos finos; Revistas; Embalagens de bolo.</p>
<p>3º Dia</p> <p>Copinhos de Yakult; Caixas de ovos; Retalhos de Tecidos; Potes e tampas de vasilhas; Tampinhas de refrigerante.</p>	<p>4º Dia</p> <p>Bola de Isopor; Fita de cetim de cores variadas; Durex colorido; Rolos de papel de diversas espessuras; Potes de requeijão de plástico; Retalhos de Tecidos; Tampinhas de refrigerante.</p>
<p>5º Dia</p> <p>Cola; Tesoura; Papel crepom; Palitos de picolé; Bola de isopor; Barbantes de cores variadas; Revistas; Papéis de cores variadas; Espiral; Potes e tampas de requeijão; Palitos de churrasco sem ponta; Rolos de papel de diversas espessuras.</p>	<p>6º Dia</p> <p>Caixa de ovos; Potes e tampas; Potes e tampas de requeijão; Bola de Isopor; Retalhos de Tecidos; Rolos finos.</p>

Fonte: Elaborado pela autora

- **O começo da brincadeira:**

Em nossa estratégia de oferecer os brinquedos para as crianças, percebemos que, de acordo com os materiais e, no desenrolar dos dias, elas foram se familiarizando com os objetos e (re)descobrimo experiências. O primeiro dia foi voltado à exploração das possibilidades de cada situação. Ao se organizarem em grupos, em momento inicial, as crianças começavam um diálogo para decidir o que fariam com aqueles materiais. Essa negociação era fundamental para o desenrolar da brincadeira e a sua decisão orientava quais seriam os papéis de cada um dentro do grupo. Na maioria

das vezes, uma criança, com característica de liderança, geralmente Pedrinho, Valente e Narizinho direcionavam essa discussão:

As meninas, após observarem os materiais que cada uma pegou de dentro da caixa, começam a planejar o que fariam com o que tinham: rolos finos, garafinhas de yakult, bandejas e tecidos.

Bela para as outras:

- Vamos fazer tipo um jantar?

Rapunzel:

- Tia o que é isso? (Mostrando um tecido)

- O que isso pode ser? (Camila)

- Isso pode ser um vestido! (Bela)

- Pode ser uma saia! (Rapunzel)

(momento de disputa pelo tecido)

Valente observa a caixa que levei para a sala e traz para perto do grupo para utilizarem, dizendo:

- A gente faz um bolo!

- Legal! (Bela e Rapunzel)

Após todas aceitarem a proposta, começam a se organizar. (Notas do diário de campo - 11/09/2017).

Com tampinhas e rolos finos em mãos Quindim pergunta para Pedrinho:

- Vamos fazer um castelo?

Começam a empilhar as peças para montar um castelo e tentam encaixar os blocos de rolo de papel. (Quando o castelo desmorona as crianças começam a rir e montar novamente). Repetem esse processo por mais três vezes e, percebendo que as peças não se encaixavam para montar um castelo, Pedrinho resolve:

-Vamos brincar de fazer comida! Vamos fazer macarrão e suco!

Se organizam e começam a preparar o cardápio planejado. (Notas do diário de campo - 11/09/2017).

Assim como foi possível perceber nessas duas passagens, mediante suas afinidades, as crianças organizavam-se em grupos e iniciavam suas interações, marcadas ora por diálogos mais complexos, ora por acordos implícitos a partir de sua convivência ao longo do tempo e, ainda, em determinadas situações, não necessitavam nem verbalizar suas intenções, a rede de conexões estabelecidas é fascinante. Tal como observa Ângela Meyer Borba (2005) em sua pesquisa:

(...) o desejo de brincar juntas é o motor principal das interações entre as crianças. Cria-se, a partir da reunião de uma ou mais crianças para brincar, um espaço comum, no qual as crianças desenvolvem conjuntamente uma atividade. A criação e a manutenção desse espaço exige, porém, um esforço das crianças no sentido de coordenar suas ações com vistas a construir significados partilhados, o que envolve uma negociação entre a perspectiva individual e a(s) perspectiva(s) do(s) outro(s). (BORBA, 2005, p. 211).

Essa característica relacional e a forma com a qual convivem naquela pequena sociedade formada com base no vínculo com as outras crianças é notória ao longo de toda a pesquisa, visto que foram raros os momentos em que as crianças optaram por brincar sozinhas, sem dividir suas impressões com seus colegas. Observamos que, em algum momento, poder-se-iam mudar a narrativa, após acordo tácito de todos os participantes, geralmente com pequenos diálogos, tais como: “Agora vamos brincar de piquenique, a festa de aniversário já acabou!”, “Vamos começar tudo de novo?”, etc.

- **“Fazer sempre de novo”:**

Uma característica observada com constância enquanto brincavam foi a repetição. Cada grupo que se organizava para brincar, durante a maior parte dos dias (de 3 a 4 dias) protagonizavam situações similares. As brincadeiras de cozinhar, de modelagem de roupas, de piquenique e de casamento/festa eram sempre presenciadas.

Percebemos que as crianças, em alguns dias, iniciavam suas brincadeiras, retomando o ponto em que haviam parado no dia anterior ou, certas vezes, começando a brincadeira novamente, igual haviam feito preliminarmente. O grupo de Pedrinho, Quindim e Visconde, com algumas participações de Tarzan e Alice, em quatro dias (1º, 2º, 3º e 6º) brincaram de cozinhar (fazendo macarrão ou piquenique). O mesmo foi observado no grupo de Giselle, Tiana, Rapunzel e Ariel que, em cinco dias (1º, 2º, 3º, 4º e 6º), construíram oficinas de modelagem e costura. Os demais grupos e crianças, variavam o seu repertório de brincadeiras ao longo dos dias, retomando em alguns momentos as anteriores e, em outros, criando novos cenários.

Conforme observado em diversos estudos com essa temática - Corsaro (2002), Borba (2005) e Fantin (1996)- a necessidade de repetição das experiências é uma característica infantil, explícita em diversas ocasiões. Nas palavras de Benjamin (2002):

“Tudo à perfeição talvez se aplainasse/Se uma segunda chance nos restasse” A criança age segundo esta pequena sentença de Goethe. Para ela, porém, não bastam duas vezes, mas sim sempre de novo, centenas e milhares de vezes. Não se trata apenas de um caminho para assenhorear-se de terríveis experiências primordiais, mas também de saborear, sempre de novo e da maneira mais intensa, os triunfos e vitórias. (...) A essência do

brincar não é um “fazer como se”, mas um “fazer sempre de novo”, transformação da experiência mais comovente em hábito. (p.101-102).

As crianças, nesse sentido, utilizam a repetição nos momentos das brincadeiras, não pelo fato de estarem “sem criatividade” para construírem uma nova brincadeira, mas com uma complexidade admirável, buscam exatamente o contrário do que pode-se supor... buscam esgotar as possibilidades criativas dentro de uma própria brincadeira, uma mesma narrativa e, portanto, dentro da mesma construção. Observamos que, com os mesmos materiais, com os mesmos sujeitos, dentro de um mesmo espaço e com a mesma narrativa, no desenrolar da brincadeira (ainda que essa seja similar às outras) o enredo, as interações e a forma com que as crianças se utilizam para se imbricar, é o que nos mostra a “mágica” do “fazer sempre de novo”, que em nada se assimila com o fazer tudo igual. São nessas ocasiões que percebemos, que as crianças são “sujeitos da experiência” assim como nos elucida Larossa Bondía (2002), elas demonstram tamanha abertura ao novo, e, sobretudo ao já conhecido, sendo dotadas da sensibilidade necessária para se constituir como “sujeito eu-brinquedo”.

As análises das situações retratadas esclarecem os aspectos que nos referimos até o momento. Em dias diferentes Pedrinho, Visconde e Quindim brincaram de piquenique. No 3º dia as crianças, com materiais semelhantes ao 6º dia, estenderam a sua toalha e, metodicamente, organizaram os componentes de seu piquenique. Na Figura 15 observamos um “Piquenique de Sorvete” no qual as crianças se utilizaram das tampinhas para fazer bolas de todos os sabores, organizando-as em suas embalagens “para levar para casa”. Pensando em algo para tomar no piquenique, também, foram feitos sucos de sabores combinados com os sorvetes e dispostos em volta da mesa. Nesse dia, por ainda estarem iniciando o contato com os materiais, as crianças tiveram dificuldade ao estender a toalha, visto que haviam dividido os trabalhos e, somente um, ficou responsável por estendê-la. Já na Figura 16, observamos o “Piquenique de Sorvete” no qual as crianças se preocuparam em ter disponível uma “pazinha” para comer o sorvete e colocá-la em local separado das “bolas”. Com maior familiaridade com os objetos, nos momentos de divisão da brincadeira, dois componentes do grupo ficaram responsáveis por esticar a toalha no chão, enquanto Pedrinho supervisionava o local em que ela ficaria melhor, orientando

que mudassem o lugar, pois estava em uma área de passagem de outras crianças, que acabaram pisando no tecido, conforme Figura 15 e Figura 16.

Figura 15: O primeiro “Piquenique de Sorvete” - 3º Dia



Fonte: Extraída da filmagem de campo

Figura 16: “Piquenique de Sorvete – 6º Dia”



Fonte: Extraída da filmagem de campo

Figura 17: Esticando a toalha – 6º Dia



Fonte: Extraída da filmagem de campo

Figura 18: Vamos arrumar de novo? – 6º Dia



Fonte: Extraída da filmagem de campo

Observando as representações culturais percebidas nos momentos de construção de brinquedos e brincadeiras pelas crianças, identificamos quatro eixos de análise, tendo como referência os temas mais destacados: gênero pronunciado em vivências lúdicas, regras sociais, práticas culturais cotidianas e diversidade cultural.

4.1 Brincadeiras e Gênero

No delineamento de nossos questionamentos teóricos, tínhamos como hipótese que este seria um dos eixos por ser ele importante quando se trata de analisar as representações culturais de crianças. Ainda assim, optamos por não

contemplar um referencial relativo à temática, uma vez que não tínhamos a convicção de que o mesmo apareceria em nossa observação-participante. Fomos surpreendidos ao presenciar situações em que as representações de gênero apareceram, espontaneamente, nas construções das brincadeiras e suas vivências mostraram-se diferentes, frente ao cenário idealizado quando pensamos nesse eixo: a separação rígida de “brincadeiras de menina” e “brincadeiras de menino”.

Não teríamos como pensar sobre gênero sem antes compreendermos seus principais fundamentos. Guacira Lopes Louro (2003) nos elucida que, atualmente, o gênero deve ser entendido como uma categorial social, baseada nas relações vividas pelos sujeitos. Ele é uma construção social e faz parte da identidade dos mesmos, constituindo-os. Por se tratar de um aspecto integrante da sociedade, a educação e o ambiente escolar relacionam-se intimamente com esse eixo, mas percebê-lo não é tarefa fácil, visto que, por se tratar de uma construção social, suas representações são múltiplas, dependendo de fatores vários: localidade, histórias individuais, relações familiares, idade, etc. Para a autora, ao se pesquisar sobre gênero no ambiente escolar:

(...) os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar. O olhar precisa esquadrihar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; é necessário sentir os cheiros especiais; as cadências e os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças. Atentas/os aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos nem usados — portanto, não são concebidos — do mesmo modo por todas as pessoas. (LOURO, 2003, p. 59).

É, seguindo essa orientação, que investigaremos as situações vividas pelas crianças nos momentos de construção de brinquedos e brincadeiras e o que essas observações nos dizem sobre as representações culturais e gênero na infância. Os estudos iniciais sobre a temática, principalmente aqueles que refletem sobre a linguagem corporal na construção de saberes (SOUSA, 1994), mostram a diferenciação que existia na escola entre meninos e meninas, bem como a forma com que esse “abismo” entre um e outro influenciava na vivência lúdica.

Ao pesquisar historicamente as aulas de Educação Física em Belo Horizonte, Eustáquia Salvadora de Sousa, evidencia que, desde o início do século passado, existia uma distinção entre aulas para meninos e para meninas, ainda que para

ambos, essa disciplina era percebida como uma forma de auxiliar na manutenção da disciplina. As atividades dos meninos, baseadas na formação para o trabalho e moralização social, pautavam-se em exercícios no pátio, nos quais deviam ser desenvolvidas marchas militares. Já as meninas, deveriam ter suas atividades voltadas para o desenvolvimento das formas femininas e exigências da maternidade, desenvolvendo suas atividades na sombra, fazendo apenas extensão e flexão de músculos. Foi, portanto, que a autora nomeou a sua pesquisa como: “Meninos, à marcha... Meninas, à sobra”. Ao longo de suas investigações, a autora percebeu que mesmo com o decorrer dos anos e as mudanças ocorridas socialmente, ainda na década de 1990, algumas dessas práticas sexistas puderam ser observadas, mesmo que de forma menos pronunciada.

Em nossas observações, percebemos que, acompanhando as alterações sociais vividas na atualidade, em decorrência das concepções pós-estruturalistas, observamos situações em que ocorrem brincadeiras diferenciadas entre meninas e meninos e, em outras, essas especificações passam a não existir:

Não nos resta dúvida, por exemplo, de que as relações entre homens e mulheres têm transformado-se ao longo do tempo (e que culturas contemporâneas apresentam diferenças de gênero). Essas transformações dificilmente aconteceram devido a mudanças inerentes às mulheres e/ou aos homens, mas, ao invés disso, porque os papéis dos gêneros mudam como resultado de alterações sociais. (QVORTRUP, 2010, p. 640).

Ressalta-se, nesse direcionamento, que na atualidade, os papéis sociais estão misturados. A sociedade e as culturas não estão tão definidas como eram algum tempo atrás, homens e mulheres dividem muitas tarefas domésticas, pois ambos são provedores, e, em alguns casos, a mulher assume mais do que o homem, numa nítida inversão de valores. As brincadeiras, por se relacionarem intimamente com a cultura vivida, refletem esses novos tempos. Não restam dúvidas que as relações entre homens e mulheres precisam ser construídas em outras bases e muito há ainda a ser feito e transformado.

Por ser uma sala composta em sua maior parte por meninas era frequente os meninos brincarem juntos e as meninas dividirem-se em grupos homogêneos. Em suas brincadeiras cotidianas, os meninos brincavam de “Chef de Cozinha”, de “Piquenique”, brincadeiras de heróis e brincadeiras de correr ou rolar pelo chão da

sala, imitando animais. Já as meninas preferiam brincar de costureira, casamento, festas de aniversário e criação de obras de arte.

É perceptível nas figuras 19 e 20 as representações feitas nos momentos em que os meninos brincavam de cozinheiros e de piquenique:

Figura 19: Você quer macarrão? Figura 20: O piquenique está quase pronto!



Fonte: Extraída da filmagem de campo



Fonte: Extraída da filmagem de campo

Por vários dias seguidos os meninos se detiveram em brincadeiras relacionadas à culinária e organização de eventos, utilizando boa parte do tempo da brincadeira na execução de processos complexos que envolvem a gastronomia, tais como a preparação de pratos, a organização da mesa para cozinhar, a divisão de tarefas, o *mise en place*, etc. Essas vivências nos permitem compreender que não há mais uma percepção que se baseia nessa ocupação como exclusivamente feminina. O que observamos na atualidade é uma valorização cada dia maior dos Chef's de Cozinha, bem como sua maior visibilidade na mídia nacional e internacional, por meio de programas de televisão e *reality shows*. No entanto, o que costuma-se observar após a leitura de artigos sobre a área é que o número de homens que trabalham em cozinhas profissionais é superior ao número de mulheres na mesma função⁶,

⁶ Ver "Mulheres são minoria entre os chefs de Guia famoso da gastronomia" disponível em: <<https://www.uai.com.br/app/noticia/gastronomia/2018/02/09/noticias-gastronomia,221506/mulheres-sao-minoria-entre-os-chefs-de-guia-famoso-da-gastronomia.shtml>>.

revelando em algumas situações o ambiente rígido e masculinizado a que esses profissionais são submetidos.

Nas falas dos meninos, apesar de não podermos caracterizar suas ações como “machistas”, percebemos que durante as brincadeiras a entonação da voz fica mais rígida e o vocabulário torna-se imperativo, com expressões de ordem para que a confecção dos pratos que estavam fazendo ocorresse sem erros e com a maior perfeição possível:

Os meninos, percebendo que não haviam pratos para servirem o macarrão que fizeram, pedem no grupo vizinho bandejas e as dispõem, cuidadosamente, em forma de círculo no chão, dizendo que fariam um piquenique. Eles começam a servir o macarrão nas bandejas e conversam sobre a quantidade que deveriam colocar em cada prato:

- Olha Quindim, coloca aqui ó, ai já está cheio!

- Agora pronto! Coloca nesse aqui, ó! (Diz Pedrinho regulando a quantidade que seria disposta em cada prato.)

O colega, coloca a maioria em um único prato e Pedrinho explica:

- Não Quindim! Vamos colocar nesse, nesse, nesse, nesse, e nesse! (Apontando até acabar os pratos disponíveis).

E, rapidamente, tendo compreendido a intenção do seu colega, os dois começam a reorganizar o macarrão nos pratos, sempre com a supervisão de Pedrinho que atento a todos os detalhes reposiciona os elementos colocados por Quindim em cada prato. (Notas do diário de campo – 11/09/2017).

Figura 21: O ofício de cozinheiro



Fonte: Extraída da filmagem de campo

As meninas, no entanto, enquanto brincavam de cozinhar, sempre atreladas à algum evento social (casamento, festa de aniversário) preocupavam-se, inicialmente com a estética do local no qual iriam dispor os “alimentos” elaborados. Ficavam a maior parte do tempo arrumando a mesa, colocando os elementos decorativos,

preocupavam-se com a simetria do local preparado e, ficavam menos tempo “cozinhando” e elaborando os pratos. Essa característica presente nas representações das meninas podem estar ligadas à preocupação estética presente a cada dia mais no universo feminino, fruto das construções culturais de nossa sociedade. Essa visão é expressa desde brinquedos industrializados para esse público, à indústria crescente de cosméticos e produtos de beleza, a publicidade e propaganda e, até mesmo programas disponíveis em canais de televisão. Aspectos como esses passaram despercebidos pelas crianças, que em suas brincadeiras, revelaram alguns desses aspectos:

Figura 22: O Bolo!



Fonte: Extraída da filmagem de campo

Figura 23: A mesa do bolo



Fonte: Extraída da filmagem de campo

Acompanhando, portanto, as mudanças ocorridas na sociedade, ao brincar, as crianças nos possibilitam contemplar como as novas relações sociais e suas construções implicam diretamente nas percepções de gênero. Ainda tão novos os eu-brinquedistas elucidam como as formulações sociais podem implicar em suas representações.

Podem ser percebidas algumas diferenciações na linguagem corporal das crianças ao brincarem livremente, na forma com que experienciam momentos de prazer: meninos brincam com mais frequência de correr, rolar, pular e meninas, na maior parte do tempo, brincam assentadas, em pé ou menos agitadas, sorridentes, mas, mais quietas...

Alice, entusiasmada com os novos elementos disponíveis na caixa, observa todos com atenção e, após refletir sobre a utilização dos mesmos, pega um pouco de cola e começa a sua nova brincadeira:

Sorrindo, me pergunta:

- Tia, posso fazer uma pintura de palhaço com a cola?

- Pode fazer o que você achar legal! (Respondo)

Com a postura de um artista que se arruma para entrar no palco ela começa a se “maquiar”, deleitando-se com a sensação produzida pela cola ao encostar na pele. Após finalizar sua maquiagem, vai para a frente do espelho e fica durante algum tempo se observando, tocando no rosto com a cola e sorrindo. Permanece durante um período afagando o seu próprio rosto e, percebe que a cola começou a se desgrudar da pele. Com essa nova descoberta, me chama e diz:

- Olha tia! A cola está saindo!

Voltando-se para o espelho começa a retirar a película de cola do rosto, comemorando quando consegue retirar um pedaço maior. (Notas do diário de campo – 21/09/2017).

A expressão da criança quando inicia a sua nova brincadeira, sem a rigidez que comumente estão submetidas socialmente, foi de deleite. A cada novo pingo de cola que passava em seu rosto, a maneira como a sensação de frescor ao encostar o produto em sua pele ia lhe provocando satisfação, fazia com que Alice aproveitasse mais aquela situação. A espontaneidade percebida na criança e sua felicidade ao poder criar novas possibilidades para um elemento tão comum em sala de aula nos foi surpreendente. Muitas vezes, quando crianças, já havíamos brincado com cola na pele antes, mas ao “adultecer” nos esquecemos da riqueza desses instantes. Nesse breve episódio foi perceptível a força criadora que um ambiente lúdico pode proporcionar às crianças, sendo evidenciados os momentos de prazer a que essas podem ter acesso enquanto brincam, criam, se conhecem.

Essa mesma característica (a liberdade) é perceptível quando os meninos (Pedrinho, Visconde, Quindim e Tarzan), em outro dia, observando os durex coloridos que haviam na caixa, começam a brincar de corrida e “linha de chegada”. Diferentemente das meninas, os meninos e seus corpos, evidenciam o prazer do lúdico de forma diferenciada:

Figura 24: Linha de chegada

Fonte: Extraída da filmagem de campo

Duas crianças seguravam as pontas do durex (uma de cada lado) enquanto outro corria pela sala até “arrebentar” a faixa de chegada! Entusiasmados, brincaram durante um bom tempo, revezando para que cada um pudesse ter a oportunidade de correr também. Quando se cansaram de tanto correr mudaram a brincadeira e viraram “múmias”! Começaram a se enrolar nos durex até ficarem imobilizados, dando gargalhadas enquanto se embaraçavam nas fitas.

São em episódios como esses que observamos o quanto as crianças sentem-se engajadas, concentradas em suas brincadeiras, quando são estimuladas e tem a liberdade para a criação dentro do ambiente escolar, revelando o que a sua linguagem corporal evidencia sobre esses momentos: a leveza com que interagem com os colegas para a execução de uma brincadeira, as representações culturais evidenciadas que, nem sempre, são corriqueiras na cultura infantil e o prazer que emanam enquanto vivenciam o lúdico.

Pensar sobre essas características e desenvolver um olhar atento para as situações que envolvem gênero, não é tarefa fácil. Estariam as crianças, nesses momentos, experimentando a repetição da história “Meninos, à marcha... Meninas, à sombra” de uma forma atual?

Atraídas pelo encantamento dos tecidos, tanto meninos, quanto meninas debruçaram-se a modificá-los, transformando-os hora em capas de heróis, em vestidos de festa, toalhas de mesa e até mesmo em alimentos. Foram nessas situações que percebemos a fluidez das fronteiras, no que concerne ao gênero. Meninas criaram capas de heróis, meninos customizaram suas roupas, as toalhas de mesa foram “disputadas” por ambos os grupos e, principalmente a necessidade de aprovação do grupo e auto-aprovação com relação aos aspectos estéticos foram uma constante. Meninos e meninas iam até o espelho com frequência para se observarem, perguntavam aos colegas, às professoras e a nós se estavam bonitos e, satisfeitos com as respostas, desfilavam pela sala:

Figura 25: Os Heróis!



Fonte: Extraída da filmagem de campo

Figura 27: Pronta para Passear!



Fonte: Extraída da filmagem de campo

Figura 26: A Heroína!



Fonte: Extraída da filmagem de campo

Figura 28: Sou um Chef!



Fonte: Extraída da filmagem de campo

Daniela Finco (2010) em sua pesquisa, percebeu, assim como nós, que existiam momentos em que as crianças “transgrediam as fronteiras” de gênero, criando brincadeiras nas quais poderiam assumir diferentes identidades, de acordo com cada contexto representado:

O estudo mostrou que, na brincadeira, meninas e meninos estão presentes de corpo inteiro. As brincadeiras de transformação do corpo eram importantes para meninos e meninas (...). As brincadeiras que enfeitam o corpo, brincadeiras que transformam o corpo encantam as crianças, meninas e meninos. (FINCO, 2010, p. 126).

Durante as brincadeiras, diferentemente do estudo de Finco (2010), as professoras mostraram uma preocupação com que as crianças não tivessem suas práticas dicotomizadas em “brincadeiras de menina e brincadeiras de menino” e, durante os momentos em que brincaram com os materiais levados por nós, observamos uma quantidade maior de “brincadeiras universais”, tais como: organização de eventos e construção de brinquedos tradicionais. Apenas uma vez as crianças brincaram de casinha, participando da brincadeira meninos e meninas, na qual Tarzan era o cachorro da família, composta por: mãe, tia e filha:

Figura 29: Brincadeira de Casinha



Fonte: Extraída da filmagem de campo

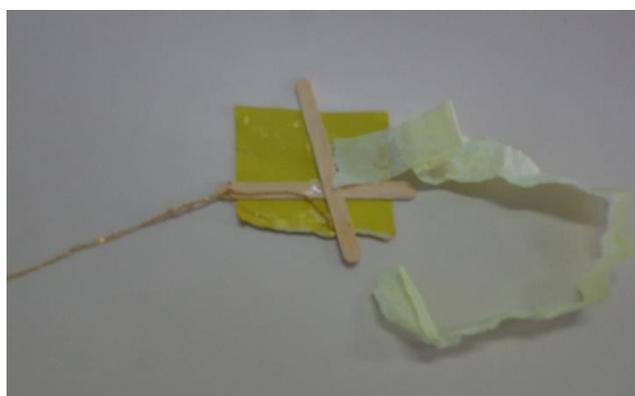
Quando tiveram a oportunidade de criar seus brinquedos por meio da utilização de materiais que poderiam modificar os objetos, meninas e meninos começaram a brincar mais juntos. Divididos em pequenos grupos, de acordo com a materialidade na qual se interessavam, iniciaram suas construções. Pipa, barangandão, bilboquê e bambolê foram os principais brinquedos feitos pelas crianças que, após admirar suas

construções corriam até um grupo vizinho para mostrarem o que haviam feito e como haviam feito. A concentração e perspicácia foram fatores fundamentais para que a criação tivesse êxito:

Durante a construção de sua pipa Pedrinho demonstrou concentração e persistência, testando os materiais que responderiam melhor a sua ideia de brinquedo. Inicialmente, utilizou os palitos de churrasco, com espessura mais fina. Porém, quando percebeu que eles tinham pouca aderência no papel, procurou um palito de picolé, que colocou com mais facilidade na base da pipa. No momento da construção do brinquedo, quando me procurou para mostrar como ele funcionava, percebeu que estava faltando a rabiola e afirmou: - Ele está "sureco"! Vou fazer a rabiola! - Voltou para seu "ateliê", retornando algum tempo depois, com o brinquedo finalizado. (Notas do diário de campo -21/09/2017).

Durante esse episódio, Pedrinho ficou durante 20 minutos da brincadeira concentrado em sua criação, testou muitos objetos até que pudesse encontrar um que atendesse às suas expectativas (alguns palitos eram muito finos, outros grandes demais) após ter escolhido os materiais necessários, foi a vez da montagem: passou bastante cola em cada palito e, com dificuldade, amarrou o barbante para sua pipa voar. Seu entusiasmo ao me procurar para mostrar o que fez e me ensinar como brincar, foi ímpar. O reconhecimento que ele mesmo deu para um brinquedo de sua própria criação e sem a ajuda de alguém, foi significativo. Quando acabou passou de colega em colega dizendo: "Olha a pipa que eu fiz! Fiz sozinho!" ao passo que as outras crianças, interessadas com o novo brinquedo começam a analisá-lo e brincar com ele, até que Emília pede que Pedrinho a ensine a fazer uma pipa igual a sua.

Figura 30: A pipa



Fonte: Extraída da filmagem de campo

Figura 31: Também fiz uma Pipa!

Fonte: Extraída da filmagem de campo

Figura 32: Que linda a sua Pipa!

Fonte: Extraída da filmagem de campo

É nesse sentido que pode-se dizer que devido às características desse brinquedo tradicional as crianças se envolveram na brincadeira, se imbricando com o objeto, nas palavras de Kishimoto (2006), “por ser um elemento folclórico, a brincadeira tradicional infantil assume as características de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade.”. (p.38).

Os brinquedos tradicionais representados pelas crianças foram construídos de diversas maneiras e em momentos variados ao longo de nossa investigação:

Figura 33: O foguetinho!

Fonte: Extraída da filmagem de campo

Bela, com os objetos que haviam disponibilizados na caixa, construiu um barangandão, chamado pelas crianças de “Foguetinho” e, com muito entusiasmo brincava com o seu novo brinquedo, mostrando para nós e dizendo: “Olha! Fiz um foguetinho! Você quer aprender como se brinca?”. Os demais colegas, observando como o novo objeto era interessante, aproximaram-se para brincar e aprender como poderiam construí-lo.

Inspirado pelas brincadeiras feitas com bambolê, em algumas aulas anteriores com a professora de corpo e movimento, Tarzan, após observar os elementos já conhecidos dentro da caixa, escolhe o maior rolo de papel, coloca-o no braço e, satisfeito, começa a rodopiar: pronto! Seu bambolê já estava quase finalizado!

Após testar a eficácia de seu brinquedo, Tarzan percebe que precisava decorá-lo com alguns materiais que tinha disponíveis na caixa e, assim como os demais colegas, gostou de criar utilizando o durex (elemento que não é disponibilizado para as crianças em seu cotidiano). Escolheu duas cores que mais lhe chamou a atenção: amarelo e lilás e começou a colocá-los, cuidadosamente, em volta de seu bambolê, tomando cuidado para deixar as cores intercaladas. Quando percebeu que já havia terminado, deu um salto e saiu pela sala gritando: “Terminei!” (Notas do diário de campo – 21/09/2017).

A empolgação percebida nessa passagem esteve sempre presente quando as crianças terminavam as suas construções. Após instantes de concentração e seriedade para a confecção de seus brinquedos, as crianças procuravam extravasar com alegria sua satisfação após o árduo trabalho, procurando comumente, apresentar para os demais colegas, professora e pesquisadora suas novas criações:

Figura 34: O bambolê



Fonte: Extraída da filmagem de campo

É interessante ressaltar que, ao procurar uma das professoras, as crianças se preocupavam em serem elogiadas quanto à beleza dos brinquedos que haviam construído, sempre questionando se a professora tinha achado que “ficou lindo!”, já quando recorriam a mim, esforçavam-se para me explicar o que haviam elaborado e como podíamos brincar com aquele objeto, questionando-me se eu havia achado “legal” aquele elemento. Portanto, observa-se que às professoras recorriam com o objetivo de serem valorizados em seu aspecto emocional, devido à relação já construída ao longo do tempo que passavam juntos, ao passo que a mim, procuravam agradar com relação ao que eu havia dito que estava pesquisando: brinquedos e formas de brincar.

O bilboquê também foi construído pelas crianças, que mostraram intimidade com esse objeto em suas formas de brincar. Pedrinho, com o auxílio de um copo de requeijão, uma bola de isopor e durex coloridos criou o seu próprio brinquedo e, imediatamente, foi me ensinar como ele funcionava, orgulhoso com a sua criação:

Figura 35: O bilboquê



Fonte: Extraída da filmagem de campo

Figura 36: Olha como brinca!



Fonte: Extraída da filmagem de campo

A concentração percebida enquanto brinca é uma característica marcante e facilmente reconhecida na expressão da criança na fig.40, quando coloca a língua para fora da boca enquanto se esforça para acertar a bolinha dentro do pote! A construção dos brinquedos tradicionais, como demonstrado, em vários momentos de nossa pesquisa, nos possibilitam compreender que a “corrida tecnológica”, a busca por brinquedos cada vez mais elaborados não é uma totalidade buscada pelas

crianças quando puderam construir seus próprios brinquedos. Assim como em nossa pesquisa, Fantin (1996), percebeu essa característica enquanto investigava:

(...) uma série de brinquedos artesanais e de brincadeiras em vias de transformação ou desaparecimento gradativo não cedeu por completo à produção industrializada de brinquedos. Eles parecem conviver com os avanços tecnológicos e com as transformações da indústria cultural ultrapassando as fronteiras do tempo, de divisões etárias e de gênero, chegando até nós com uma poesia própria. (FANTIN, 1996, p. 211).

O olhar atento às representações culturais das crianças quando estão brincando e sua relação com as diferentes identidades de gênero nos possibilitam compreender como uma temática tão complexa é vivenciada por crianças tão pequenas, por meio do relacionamento com a cultura na qual estão inseridas, com os pares e, também, com o seu interior, expresso nos diálogos enquanto se torna um “sujeito eu-brinquedo”. Torna-se necessário, ao estudarmos sobre essa temática, deixar nosso olhar mais aguçado a fim de perceber, em momentos singelos, como as questões de gênero estão implícitas, para que possamos intervir contra qualquer possibilidade de discriminação e preconceito em relação, principalmente, às mulheres. Na percepção de Louro (2003) “Essa disposição de olhar talvez nos ajude a perceber a transitoriedade ou as transformações nas relações entre os sujeitos e certamente se constitui numa das formas mais efetivas de produzir conhecimento novo”. (p.125).

As crianças pesquisadas, assim como na sociedade atual, vivenciam situações em que o gênero ora as delimita e ora permite extrapolar barreiras, muitas vezes impostas socialmente e, que, muitas vezes pensa-se que já caíram em desuso. Como uma categoria social, gênero e as questões a ele relacionadas, fazem parte do cotidiano infantil, sendo muitas vezes problematizada pelas crianças. Sendo gênero uma construção sociocultural e a apropriação de alguns aspectos serem arbitrários, nota-se fortemente, a presença de aspectos culturais impostos, que delinearemos melhor no próximo tópico.

4.2 Crianças, cultura e regras sociais

Outro aspecto da cultura observado nas brincadeiras diz respeito a como as crianças incorporam as regras sociais. É possível perceber, quando se analisa a sociedade, que desde muito pequenas, as crianças já são apresentadas à regras e

normas da sociedade, desde o momento em que são educadas por sua família e, posteriormente quando iniciam sua vida escolar. Durante a nossa pesquisa manifestaram, em suas representações, como percebem as regras sociais e, em certos momentos, às perpetuam em suas brincadeiras cotidianas.

Não seria possível tratar dessa temática sem que considerássemos a categoria de fato social estudada por Émile Durkheim. Para o autor, o objeto de estudo da sociologia é dotado de três características essenciais: generalidade, exterioridade e coerção social. Tal concepção é assim definida:

[...] É fato social toda maneira de fazer, fixada ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; ou ainda, toda maneira de fazer que é geral na extensão de uma sociedade dada e, ao mesmo tempo, possui uma existência própria, independente de suas manifestações individuais. (DURKHEIM, 2007, p. 13, grifo do autor).

Para o autor a educação das crianças pequenas e, principalmente a sua relação com os adultos são fundamentais para a manutenção a interiorização das regras sociais e a manutenção da ordem. As crianças, nesse sentido, desde cedo deveriam aprender como é funcionamento da sociedade, sendo a educação, fator fundamental para seu bom desenvolvimento:

[...] Quando se observam os fatos tais como são e tais como sempre foram, salta aos olhos que toda educação consiste num esforço contínuo para impor à criança maneiras de ver, de sentir e de agir às quais ela não teria chegado espontaneamente. Desde os primeiros momentos de sua vida, forçamo-las a comer, a beber, a dormir em horários regulares, forçamo-las à limpeza, à calma, à obediência; mais tarde, forçamo-las para que aprendam a levar em conta outrem, a respeitar os costumes, as conveniências, forçamo-las ao trabalho, etc., etc. Se, com o tempo, essa coerção cessa de ser sentida, é que pouco a pouco ela dá origem a hábitos, a tendências internas que a tornam inútil, mas que só a substituem pelo fato de derivarem dela. [...] Essa pressão de todos os instantes que sofre a criança é a pressão mesma do meio social que tende a modelá-la à sua imagem e do qual os pais e os mestres não são senão os representantes e os intermediários. (DURKHEIM, 2007, p. 6).

O autor percebe essa “pressão” que a criança sofre como imposições sociais para que ela internalize as regras da sociedade e contribua para a coesão social e equilíbrio da sociedade não se tornando anômica. “É a educação a responsável por transmitir o legado cultural construído ao longo dos séculos e inserir as novas gerações no bojo da vida coletiva.” (VARES, 2011, p. 31). A educação passa, dessa

maneira, a servir como um mecanismo que irá preparar os sujeitos para a vida adulta em sociedade.

Ampliando o conceito de fato social estudado por Durkheim, seu sobrinho, Marcel Mauss, em seus estudos sobre a sociedade e suas características fundamentais, baseando-se na noção de totalidade, amplia esse conceito, passando a trata-lo como “fenômeno social total” ou fato social total. Em sua perspectiva, a sociedade se constituiria com base na complexidade e na multidimensionalidade que a compõe, não podendo um fato ser compreendido isoladamente, sem a ligação com outras variáveis que o constitui. Em suas palavras:

Nesses fenômenos sociais “totais”, como nos propomos chamá-los, exprimem-se, ao mesmo tempo e de uma só vez, toda espécie de instituições: religiosas, jurídicas e morais – estas políticas e familiares ao mesmo tempo; econômicas – supondo formas particulares de produção e de consumo, ou antes, de prestação e de distribuição, sem contar os fenômenos estéticos nos quais desembocam tais fatos e os fenômenos morfológicos que manifestam estas instituições. (MAUSS, 1974, p. 51).

Com base nesse pensamento, podemos dizer que o autor vai além da noção simplificada de que o fato social só é compreendido com base nas relações entre indivíduos que compõe a sociedade, ele passa a compreender como os indivíduos, a partir da sua experiência individual com as relações sociais constituem suas representações. Apesar de não tratar da temática educacional em suas pesquisas, podemos facilmente fazer uma correlação dessas com o lúdico na educação.

Consideramos, nesse sentido, que as representações sociais percebidas na construção de brinquedos pelas crianças são fatos sociais totais, uma vez que não podem ser analisados somente de uma perspectiva e sim, levando em conta a sua diversidade. Podemos compreender, então, que os “eu-brinquedistas” assumem o papel de agentes sociais concretos, que, relacionando-se com a cultura se compõem:

É, então, nos agentes sociais concretos, no interior de suas culturas que todos esses aspectos se integram; porque antes de tudo o fato social total opera no âmbito relacional, compõe-se da relação entre indivíduos e sociedade, somente nesse sentido pode-se enxergar as relações entre o sujeito e seu grupo, e suas formas de atuar e representar a vida social. (TRIGUEIRO, 2003, p. 14).

É, portanto, nesse diálogo relacional entre sujeito/grupo/cultura que iremos construir a análise nesse eixo. Aspectos constituintes das representações das

crianças como preocupação com a estética belo/feio, casamento e suas características, comportamentos na hora de brincar, entre outros, foram observados com frequência nas relações entre as crianças e a sua construção como “sujeito eu-brinquedo”.

A preocupação com a estética e suas relações com o belo, em suas mais variadas formas de interação, desde aspectos mais simples como organizar a mesa para uma festa de aniversário, casamento ou um piquenique, até aquelas mais elaboradas como uma vestimenta ou a aceitação de suas criações no grupo de pares foram evidenciadas. A necessidade de aceitação durante as brincadeiras por terem feito algo “bonito” foi um aspecto observado em vários episódios, tendo como protagonistas tanto meninas quanto meninos, nas mais diversas representações.

Jasmine, após observar os materiais disponíveis na caixa, interessou-se por um pedaço de tecido e, após analisá-lo cuidadosamente, decidiu vestir-se com ele. Sua decisão foi demorada, uma vez que optou fazer sozinha, uma cinta, roupa íntima usada principalmente pelas mulheres, numa tentativa de reduzir o volume abdominal. Ela fez e refez a sua cinta diversas vezes, até que a mesma ficasse bem apertada em sua cintura:

Figura 37: A cinta



Jasmine, com um tecido de pano bem amarrado na cintura, me chama e mostra:

- Olha o que eu fiz!
- O que você fez? (Pergunto)
- Aquele negócio!
- Que negócio?
- Aquele negócio de colocar na barriga! (Referindo-se a uma cinta)
- Quem você já viu usando isso? (Pergunto)
- A mamãe! (Notas do diário de campo – 11/09/2017)

Fonte: Extraída da filmagem de campo

Quando nos mostrou sua criação, com um sorriso no rosto, orgulhosa do que havia feito, Jasmine evidenciou a importância daquele elemento em seu cotidiano e, de certa maneira, o lugar que ocupa na representação de sua mãe. Durante todo o tempo da brincadeira daquele dia a criança não tirou a sua cinta e sempre procurava

mostrar aos demais colegas o que havia feito, ainda que muitos não soubessem do que se tratava, uma vez que nunca haviam visto uma cinta:

Figura 38: Colocando uma cinta



Fonte: Extraída da filmagem de campo

São em situações como essas que temos a possibilidade de compreender o que as crianças destacam, o que chama a atenção delas, como interpretam o que está à sua volta, como observam e pensam sobre o dia-a-dia em que vivem e quais são os significados que tais experiências lhes proporcionam ao relacionar-se com o lúdico. A percepção do corpo “magro”, sem barriga e a valorização dessa característica como fator de aceitação social, é implicitamente uma regra desenvolvida em nossa sociedade, marcada pelas distinções do físico para acontecer determinadas interações.

Quando representam a cultura e os comportamentos familiares estão nos mostrando o funcionamento do seu íntimo, a constituição de sua identidade, na interlocução com outras culturas. Seguindo esse ponto de vista, podemos dizer que:

Nas brincadeiras de faz-de-conta em torno dos papéis familiares, as crianças trazem tanto suas experiências cotidianas vivenciadas nos seus mundos sociais, como também suas expectativas e concepções sobre como as pessoas, os objetos e as ações se relacionam nesses mundos. (BORBA, 2005, p. 144).

Em outra situação, enquanto brincavam de “Piquenique”, os meninos utilizavam a maior parte do tempo da brincadeira para organizar os elementos que iriam compor a mesa. A preocupação com que tudo ficasse perfeito, a toalha sem rugas, a

disposição dos pratos e copos de maneira simétrica, bem como os elementos nos pratos nos chamou a atenção. Em vários momentos tiveram que refazer tudo, pois a “estética” não estava agradando a todos os integrantes do grupo, que após a colocação de cada material, se distanciavam da mesa para poder enxergar melhor o que estavam fazendo.

Como brincaram durante vários dias das mesmas brincadeiras, com o passar do tempo, o grupo ia ficando mais exigente, aumentando o número de elementos dispostos em cada mesa, colocando talheres onde antes não havia, dispondo os copos fora do tecido para não “derramar” na toalha, ampliaram o território que usavam para a montagem do piquenique e, no último dia, já utilizavam vários retalhos de tecidos para compor a mesa. Essas características são facilmente observadas:

É um novo dia e os meninos começam a organizar, cuidadosamente seu piquenique, dispondo as tampas e potes no chão colocando-os em cima de um tecido. A preocupação que o pano fique bem retinho e sem “rugas” é uma constante, visto que queriam que o piquenique ficasse bem organizado. Pedrinho observa tudo com muita atenção e orienta Quindim e Tarzan a prestarem muita atenção no que estão fazendo se não ficará “feio” e terão que fazer tudo novamente. (Notas do diário de campo – 15/09/2017).

Assim como observamos, em nossa sociedade atual, as distinções entre o belo e o feio e suas possíveis associações com o que é bom/mal, agradável/desagradável e suas valorizações para aceitação na sociedade não passam despercebidas pelas crianças que, dentro de suas perspectivas, começam a adotar esses elementos em suas relações, seja com os pares, com os brinquedos ou até consigo mesmas. O estabelecimento de culturas da infância, relacionadas com as já existentes em seu entorno foram abordadas, certo que essas “exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo.” (SARMENTO, 2003, p.12).

Brincar de casamento tornou-se uma prática que acontecia quase todos os dias, porém em cada dia um a noiva era uma diferente. Narizinho, muito empolgada, pois finalmente o dia em que ia vestir-se de noiva chegou, decidiu separar cada tecido, de acordo com as cores que julgava coerentes com um casamento. Escolheu um tecido rendado para ser o véu, combinando com o vestido que também era rendado e, para complementar a cauda, escolheu um pano bege:

Narizinho, após selecionar os tecidos de tons claros e vestir-se com eles, me procura com um tecido de renda na mão e diz:

- Oh tia! Faz no chão a noiva?
- Como assim? (Pergunto)
- Ué... aquele negócio que fica no chão, assim ó (gesticulando) que fica no chão no casamento!
- Ah tá! Um tapete? (Pergunto)
- Não! Aquele negócio!
- Um vestido longo? (Pergunto)
- Não! Aquele negócio que fica no chão! (Gesticulando do cabelo até o chão)
- Ah! A cauda? (Pergunto)
- É! Faz para mim? Tem que arrastar no chão! (Notas do diário de campo – 18/09/2017).

Depois de ter vestido a sua cauda, satisfeita com o tamanho que ela ocupava e com o tanto que arrastava no chão, Narizinho foi para a frente do espelho e ficou alguns instantes observando o resultado final de sua produção, andando de um lado para o outro, observando o movimento que os tecidos faziam enquanto andava. Arrumou o véu, até que ele ficasse sobre os seus ombros e ajustou o vestido para que cobrisse os seus pés. Satisfeita com o resultado, começou a passear pela sala, andando com muita calma e com a postura ereta, como de quase todas as noivas. De grupo em grupo passou dizendo: “Olha! Sou a noiva!” ao passo que todas as colegas, admiradas com o seu traje diziam sorridentes: “Está linda!”:

Figura 39: A Noiva



Fonte: Extraída da filmagem de campo

Nesse episódio, a organização da cerimônia do casamento não aconteceu, apenas a noiva e suas madrinhas ficaram se arrumando para a festa que aconteceria posteriormente. A preocupação de todas estava pautada na beleza que as roupas

deveriam ter e em quão bonito seria o bolo da festa, que estava sendo confeccionado por um grupo vizinho. A utilização do espelho, assim como a opinião das colegas sobre as vestimentas, fez-se continuamente. Algumas vezes, também, vinham até nós ou até as professoras para mostrar o quão belas estavam. Em certos momentos perguntavam se eu estava filmando e me pediam para tirar fotografias de como estavam ficando...

Certas características sociais impostas pela sociedade para que um casamento aconteça e seja reconhecido, admirado foi retratado pelas crianças. A busca por tecidos claros para fazer a composição do vestido da noiva, a preferência por tecidos rendados e considerados mais “bonitos”, a exigência de que houvesse uma cauda bem longa e um véu cobrindo os cabelos... Todos esses atributos estão presentes em nossa sociedade e, desde muito cedo, as crianças convivem com eles cotidianamente, fazendo parte de seu “aprendizado social”, baseado na convivência com os grupos primários e secundários.

Ainda que estivessem brincando sobre um evento com a participação majoritária de adultos, as atitudes das meninas nos permitem visualizar como o mundo adulto, seus problemas e suas peculiaridades não deixam de ser percebidos/compreendidos pelas crianças:

Não é demais frisar aqui que essas representações feitas pelas crianças não são meras imitações ou réplicas, pois, se é verdade que as crianças se utilizam de conhecimentos adquiridos através da observação e da experiência interativa com o mundo dos adultos para reproduzir acontecimentos sociais, o que é encenado na brincadeira é reconfigurado e transformado pela interpretação das crianças e pelas formas como estas se apropriam dos- e ressignificam- os conhecimentos sociais, nas e pelas interações com seus pares e através de seus modos próprios de compreensão do mundo. (BORBA, 2005, p. 149).

Mais do que simples “copistas” da realidade vivida, as crianças realçam nesses momentos, como vêm o mundo que as cerca, quais os valores presenciados com maior evidência e, também, não deixam de exprimir a ludicidade e criatividade presentes quando se relacionam com o lúdico. A experiência passa a assumir um papel fundamental quando se conectam com diversas culturas.

Nesse mesmo dia, enquanto o grupo anterior se vestia para o “casamento”, o grupo ao lado ficou responsável por organizar a festa, principalmente no que se referia à mesa do bolo. Desde o momento da escolha dos materiais até a montagem da mesa,

as integrantes do grupo Emília, Rapunzel e Branca de Neve se dedicaram a fazer com que tudo ficasse muito bonito. Todas as decisões foram tomadas em grupo, com várias negociações entre as integrantes, visto que cada uma queria colocar materiais diferentes para compor a mesa.

A montagem do bolo (em cima da caixa) foi discutida com veemência por Branca de Neve que dizia que em um casamento o bolo deveria ser bem grande. As duas bolinhas de isopor representam o topo do bolo (noiva e noivo) que, segundo as crianças, não poderia faltar, de acordo com os casamentos em que elas provavelmente participaram:

Figura 40: Festa de Casamento



Fonte: Extraída da filmagem de campo

A concentração durante a ornamentação foi tamanha que, somente quando acabaram sua obra é que as três se puseram a admirar o que haviam feito, sorrindo e acenando para os pontos da mesa que mais se identificavam. Naqueles 25 minutos da brincadeira não haviam três meninas “simplesmente” brincando, haviam três crianças felizes, compartilhando de um momento único, transformando-se à medida em que se imbricavam com aqueles materiais, constituindo-se como eu-brinquedo. Portanto, “não há dúvida que brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio. (BENJAMIN, 2002, p. 85). Esse mundo próprio falado pelo autor, criado nos momentos lúdicos, nos é evidente enquanto as crianças brincam, mas seria esse um

mundo com regras sociais diferentes das apreendidas pelas crianças ao longo de sua convivência?

Em outra situação, percebemos a interferência das manifestações culturais e, por conseguinte dos estereótipos, presentes nas narrativas das crianças durante as brincadeiras. O casamento, tema tratado com frequência, foi problematizado em um dos momentos da seguinte maneira:

Emília, Serena e Narizinho brincavam um pouco de casamento e, conversando sobre os detalhes da festa, aproximam-se de mim, após uma pequena discussão entre elas e Narizinho questiona:

- Casamento é na igreja, né tia?
- Você vai casar na igreja? (Pergunto)
- Vou! Casamento é na igreja!

Volta-se para as colegas e as três começam a discutir suas ideias sobre o casamento e a necessidade do mesmo ser feito na igreja. (Notas do diário de campo – 21/09/2017).

Ao me abordar, Narizinho esperava que eu concordasse com ela a fim de que, na discussão com as colegas, o seu ponto de vista fosse legitimado. Como seu objetivo não foi alcançado a discussão entre as três continuou por alguns minutos até que, depois de cada uma explicar o seu posicionamento, de acordo com o que foi vivenciado dentro de seu círculo familiar, elas decidiram que cada uma casaria da maneira que achasse correta. Emília, seguindo o exemplo que contou de sua prima, resolveu fazer apenas uma festa, enquanto Narizinho continuava falando sobre a necessidade do casamento acontecer na igreja, assim como o de sua irmã.

Nesse episódio percebemos como a inculcação dos valores tidos como “tradicionais” para algumas famílias são representados pelas crianças, que fazem clara alusão ao papel da moral cristã para as pessoas que convive e que, por consequência, já está internalizando essas “verdades” como modelos a serem seguidos por elas. De certa maneira percebemos o que Durkheim (2011) já dizia em seus estudos de forma bem contemporânea:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular. (DURKHEIM, 2011, p.53-54).

Muito entusiasmada com a sua vestimenta para um dia tão especial, Narizinho veio até mim e pediu que eu tirasse uma fotografia do dia de seu casamento e, radiante, saiu andando pela sala com sua longa calda:

Figura 41: A cauda



Fonte: Extraída da filmagem de campo

Constatamos nesse episódio como, por meio de uma ambiência (BROUGÈRE, 2010) adequada para o surgimento de situações desafiadoras, as crianças podem evidenciar suas convicções acerca das várias culturas com as quais se relaciona, nos mostrando claramente como a ancoragem e a objetivação, propostas por Moscovici (2003) são vivenciadas. Elas se relacionam com os aspectos culturais, pensam, agem e interpretam, por meio de suas narrativas, estando longe de serem sujeitos passivos.

Ressaltamos, assim, como as regras sociais não deixam de ser percebidas, pensadas e interpretadas pelas crianças, que, ao seu modo, traduzem suas representações sobre essas em suas brincadeiras. A compreensão da brincadeira como fato social total, tendo como base a complexidade envolvida em suas representações são fundamentais para o entendimento de que, na medida em que brincam com esses aspectos, as crianças estão ressignificando e problematizando construções socioculturais intrínsecas para a formação social, construindo suas identidades e suas experiências, partindo das interações com seus pares, com o lúdico e consigo mesmas.

4.3 Práticas Culturais Cotidianas

Ainda considerando aspectos da cultura, no decurso de suas construções lúdicas, as crianças mostraram a familiaridade que tinham ao representar práticas cotidianas, que foram denominadas assim por serem vivenciadas habitualmente por elas: seja por sua observação, contato com essas práticas no grupo primário ou, até mesmo, experiência própria. Em nossas análises percebemos três pontos com maior destaque nesses momentos: trabalho, consumo e mídia, aspectos que serão evidenciados nessa categoria.

Em várias situações as crianças construía suas narrativas baseadas em representações culturais presentes no mundo do trabalho. Durante as brincadeiras elas representavam várias profissões como: costureira, cozinheiros, trabalhos domésticos, vendedores e músicos. Algumas dessas profissões são vivenciadas por seus familiares e, outras, são baseadas na observação do cotidiano da cidade em que residem e do contato com os meios de comunicação.

Quando as crianças brincavam de alguma profissão percebemos a necessidade que emanavam de organizar minuciosamente as funções de cada um no grupo; expressando uma linearidade do enredo, as regras que deveriam ser observadas dentro de cada contexto de desenvolvimento profissional e as suas características principais.

Os retalhos de tecidos foram os materiais mais utilizados pelas crianças, provavelmente devido às suas várias possibilidades durante as brincadeiras. Giselle, desde o primeiro dia da pesquisa, se encantou com esse material, já tão familiar, visto que sua mãe e irmã mais velha, tal como relatado pela criança, trabalham com “costura”. Inicialmente, ela observa as várias cores dos tecidos e escolhe quais são os que mais se identifica: tecido de renda e floral com diferentes tonalidades de rosa. Após suas escolhas, se encaminha até o espelho e começa a “testar” as possibilidades de seu novo brinquedo:

Giselle, encantada com os tecidos, ficou o tempo todo da brincadeira do dia explorando-os. Inicialmente observou todos e, pouco a pouco, começou a experimentá-los: fez um cachecol e uma saia, vários vestidos e assim, permaneceu analisando atentamente tudo o que poderia ser feito. Escolheu uma mesa da sala e nela começou a fazer seu “ateliê de costura” esticando os tecidos sobre a mesa e organizando-os. Em momento posterior a criança começa a modelar os tecidos em uma outra colega fazendo um vestido.

Analisando atentamente o trabalho que está desenvolvendo, se afasta, observa e diz: “Está muito bonito”. Deixa só eu arrumar algumas coisinhas aqui! E recomeça a remodelar o tecido no corpo da colega decidindo amarrar e fazer um laço. (Todas as suas ideias são comentadas com sua colega, sua cliente). (Notas do diário de campo – 11/09/2017)

Brincando inicialmente sozinha, se descobrindo na interação com suas criações, sua brincadeira vai se destacando em meio as atividades das outras crianças que aos poucos, curiosas com as modelagens elaboradas, começam a participar, pedindo que Giselle as vestisse para uma festa de aniversário (que estava acontecendo no grupo ao lado), assim como é possível perceber nas figuras 47 e 48:

Figura 42: Explorando tecidos



Fonte: Extraída da filmagem de campo

Figura 43: Ateliê de Costura



Fonte: Extraída da filmagem de campo

Organizando a sua brincadeira, juntamente com as colegas, as meninas seguem criteriosamente as características da profissão adotada. Estabelecem uma ordem para serem atendidas no ateliê, fazem uma fila e ficam observando as criações desenvolvidas pela costureira Giselle. Em alguns momentos dão sugestões sobre quais seriam os tecidos que combinavam com cada criança e, em outros, aguardam ansiosas quais serão os modelos que irão provar ao longo das criações:

Giselle, brincando de costureira, pega quase todos os tecidos da caixa e, novamente, monta o seu ateliê de costura. As meninas, já conhecendo como funciona seu “ofício” vão até ela para que seus modelos sejam confeccionados:

- Vem cá Mulan! Eu vou vestir você! (E começa a criar um modelo com uma saia que coloca em sua nova cliente)

Narizinho diz:

- Coloca esse pano aqui!

E a cliente, Mulan, responde prontamente:

-Não! É a Giselle que vai escolher!

E Giselle vai, aos poucos, modelando as roupas, e manipulando cuidadosamente os tecidos, analisando qual usar em sua criação. A saia fica pronta e ela diz:

- Mulan vem cá, o seu já terminou!

A próxima que aguarda na fila é chamada e Giselle pergunta:

- O que você vai querer?

- Uma saia! (Responde Emília)

E recomeça a modelagem! Quando acaba, automaticamente chama a próxima:

- Serena!

Escolhe um tecido e quando coloca na colega, analisa e diz:

- Ahn, não! Não ficou bom!

Retira o tecido, voltando-se para a pilha de novos tecidos dizendo:

- Perai! Ah.... Não! Este é muito grande!

Após procurar vários pedaços encontra um e diz:

- Achei! Esse roxo! Não é muito grande!

Acaba sua criação e chama a próxima da fila! E diz:

- Vou vestir esse daqui! (Apontando para um tecido rendado)

E, outra colega afirma:

-Vai vestir ela de noiva ainda por cima! Você vai casar!

Ao que a que está sendo vestida diz:

- Não! Eu não!

(Giselle cuidadosamente acaba de arrumar e recomeça a chamar as meninas que ela havia feito a saia para fazer agora a blusa.) (Notas do diário de campo – 14/09/2017).

A maneira segundo a qual organizam a brincadeira e o desenvolvimento dessa, nos revelam como as crianças, ainda que com pouca idade, compreendem o funcionamento da sociedade e como, em seu interior, organizam essas representações culturais e as expressam por meio do lúdico. O discurso utilizado nessa passagem nos mostra como a profissão é percebida pelos brincantes: a costureira tem certa autonomia, uma vez que é ela quem irá decidir o modelo e cor a serem utilizadas em cada ocasião, de acordo com o pedido da cliente, suas características e personalidade. A opção de Giselle no momento da escolha do tecido, principalmente no de Serena, que é uma criança mais tímida e que ainda estava começando a interagir com o grupo, nos revela a sutileza presente nas relações entre elas.

A escolha das crianças ao representarem essa profissão, cada vez mais escassa em nosso cotidiano, nos provoca uma série de indagações: as costureiras, profissão majoritariamente feminina e pouco valorizada financeiramente, são percebidas com frequência em quais camadas sociais? Qual a expectativa das crianças com relação às suas profissões? Essa é uma profissão de quem busca

“ascensão social”? O que essa representação pode revelar sobre as famílias das quais essas crianças se originam?

As influências dos grupos sociais primários são evidenciadas nos momentos de construção de brincadeiras pelas crianças e implicam, diretamente, em suas reproduções interpretativas – elas retratam situações com as quais tem certa intimidade e que lhes são permitidas fazer inferências com base em seu nível de compreensão sobre determinados elementos.

O uso que percebemos ser feito de um material simples, sem uma estrutura de brinquedo definida e o modo com que a brincadeira vai se tornando cada vez mais complexa, seja em suas falas, representações ou na criação de seu enredo, nos permite visualizar as potencialidades desse material, quando utilizados pelas crianças, de maneira não-direcionada, nos revelando esse caráter imaginário que o brinquedo pode ter:

Hoje talvez se possa esperar uma superação efetiva daquele equívoco básico que acreditava ser a brincadeira da criança determinada pelo conteúdo imaginário do brinquedo, quando, na verdade, dá-se o contrário. A criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se bandido ou guarda. (...) quanto mais atraentes, no sentido corrente, são os brinquedos, mais eles se distanciam dos instrumentos de brincar; quanto mais ilimitadamente a imitação se manifesta neles, tanto mais se desviam da brincadeira viva. (BENJAMIN, 2002, p. 93).

Assim como Benjamin (2002), compreendemos as possibilidades criativas, representativas e expressivas dos brinquedos não-industrializados para as crianças e procuramos ressaltar como esses instrumentos possibilitam experiências significativas para esses sujeitos. Elas funcionam, nesse sentido, “como fator de assimilação de elementos culturais, cuja heterogeneidade desaparece em proveito de uma homogeneidade construída pela criança no ato lúdico.”(BROUGÉRE, 2010, p.79)

Em outra situação, percebemos uma narrativa que complementa a anteriormente analisada. Três crianças: Quindim, Pedrinho e Alice, estão brincando de cozinheiros e vendedores de suco, começam a interagir comigo, chamando-me para participar e provar o produto:

Quindim e Pedrinho, percebendo que as peças não se encaixavam para montar um castelo, resolvem brincar de cozinheiros, fazendo macarrão e sucos para vender. Alice observando a brincadeira a algum tempo, resolve participar e me oferece vários sucos feitos com pote de requeijão e tecido

dentro – (morango, cereja, maracujá e chocolate, de acordo sabores criados a partir das cores dos tecidos colocados dentro dos potes). Quando comecei a tomar os sucos, após comer o macarrão feito pelos meninos, Alice disse:

-É 50 reais!

- Puxa! 50 reais um suco? (Digo)

Os meninos ouvindo a minha exclamação dizem:

- Tia, aqui é vinte!

E me chamam para tomar o suco deles. Após finalizarem o preparo do macarrão eles começam a oferecer o macarrão que fizeram para o grupo vizinho comprar dizendo:

- O macarrão está acabando! (Notas do diário de campo – 11/09/2017).

A autenticidade com que as crianças relatam as profissões é uma característica notória observada, assim como percebemos nas figuras 44 e 45. Ao se tornarem vendedores das lojas de suco, tão populares nas ruas de Belo Horizonte, que provavelmente são habituais aos participantes, as particularidades dessa profissão são abordadas: sucos de diversos sabores já distribuídos em copos individuais, a rapidez no preparo, o preço e sua posterior concorrência com outros estabelecimentos. A naturalidade com que agem no momento em que me falam o preço e eu reclamo do mesmo e, a rápida reação de “pechincha” do grupo vizinho, nos revela como as crianças observam a realidade vivida e a compreendem, representando suas percepções por meio de suas relações.

Figura 44: Comendo macarrão



Fonte: Extraída da filmagem de campo

Figura 45: A vendedora de sucos



Fonte: Extraída da filmagem de campo

Podemos ressaltar, nesse sentido, que as crianças, à sua maneira, (re)produzem conhecimentos relativos à organização social e cultural à sua volta, nos

fazendo perceber suas noções sobre o sistema monetário, as características básicas do capitalismo e o mundo do trabalho. Nas palavras de Borba (2005) enquanto brincam “as crianças expressam e produzem conhecimentos sociais sobre esses tipos de serviços, envolvendo noções sobre o mundo do trabalho e a sociedade de consumo.” (p.142).

A organização de suas funções internas nos revela, também, como estruturam a divisão do trabalho dentro de seus próprios grupos, pela relação com sua realidade e a maneira como a identificam. Esses traços foram percebidos em vários momentos, assim como na sequência do episódio anterior:

Os meninos, percebendo que não haviam pratos para servirem o macarrão que fizeram, pedem no grupo vizinho bandejas e as dispõem, cuidadosamente, em forma de círculo no chão, dizendo que fariam um piquenique. Eles começam a servir o macarrão nas bandejas e conversam sobre a quantidade que deveriam colocar em cada prato:

-Olha Quindim, coloca aqui ó, ai já está cheio!

- Agora pronto! Coloca nesse aqui, ó! (Diz Pedrinho regulando a quantidade que seria disposta em cada prato.)

O colega, coloca a maioria em um único prato e Pedrinho explica:

- Não Quindim! Vamos colocar nesse, nesse, nesse, nesse, e nesse! (Apontando até acabar os pratos disponíveis).

E, rapidamente, tendo compreendido a intenção do seu colega, os dois começam a reorganizar o macarrão nos pratos, sempre com a supervisão de Pedrinho que atento a todos os detalhes reposiciona os elementos colocados por Quindim em cada prato. (Notas do diário de campo – 11/09/2017).

A preocupação evidente de Pedrinho com a organização de suas funções, bem como do cotidiano vivido por um cozinheiro em um restaurante, nos revela a percepção que essas crianças têm desse ofício. Conforme perguntado em momentos informais, percebemos que as crianças não têm familiares ou conhecidos com essa profissão, mas o contato com essa, em nossa ótica, foi possibilitado pelos programas de televisão com grande audiência na época, tais como o “Master Chef Brasil” e o “Bake Off Brasil”, ambos transmitidos em redes de televisão aberta, geralmente após as 21:00 horas.

Durante o momento retratado a seriedade com que Pedrinho e Quindim desempenham as suas funções nos chamou a atenção, visto que as características explícitas nesses programas de televisão evidenciam os aspectos representados pelas crianças: a hierarquia presente na cozinha, a estética avaliada nos pratos e a proporção dos ingredientes. O cuidado com a estética e a organização dos elementos que o compunham foi explícito. Pedrinho ia reposicionando cada objeto, de forma que

os pratos fossem iguais, tanto em número de ingredientes quanto na qualidade dos mesmos (dois rolinhos de papel e dois copinhos de Yakult). A postura com que Pedrinho desempenha a sua função de chef e sua conseguinte supervisão do colega que executa suas ordens nos é preciosa. As brincadeiras espelhadas em programas televisivos nos fazem refletir sobre a influência desses na formação das crianças, que representam, geralmente, aspectos com que já tem certa intimidade. Será que esses programas já fazem parte de seu cotidiano? Como essa relação com a mídia pode influenciar em sua percepção de mundo e de si no mundo?

A análise dessa passagem nos permite compreender, seguindo a visão proposta por Jodelet (2001), que esse episódio se configura como uma representação social, visto que nele percebe-se suas quatro características básicas que são:

- a representação social é sempre representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito);
- a representação social tem com seu objeto uma relação de simbolização (substituindo-o) e de interpretação (conferindo-lhe significações);
- a representação será apresentada como uma forma de saber: de modelização do objeto diretamente legível em diversos suportes linguísticos, comportamentais ou materiais - ela é uma forma de conhecimento;
- qualificar esse saber de prático se refere à experiência a partir da qual ele é produzido, aos contextos e condições em que ele o é e, sobretudo, ao fato de que a representação serve para agir sobre o mundo e o outro. (p. 21).

Ressalta-se, assim, que as crianças, enquanto brincam com os materiais disponibilizados, transformando-os em brinquedo e, nessa relação, metamorfoseando-se em sujeito eu-brinquedo, estão construindo representações sociais e culturais acerca de suas experiências no mundo. Estão se descobrindo e desvendando as muitas facetas da nossa coletividade, construindo, assim, conhecimentos sobre seu universo. É partindo dessa conectividade presente na brincadeira que a criança tem a possibilidade de constituir-se sujeito de cultura, no contexto onde se insere, criando, nesse sentido, uma ação conjunta na qual:

(...) as crianças trazem os conhecimentos individuais construídos nas suas experiências cotidianas dos seus mundos sociais e culturais mais amplos e os assumem tacitamente como elementos partilhados da interação (...) (BORBA, 2005, p. 152).

A interação ressaltada acima nos esclarece como a ação conjunta das crianças, a partir de um ponto em comum e de acordos feitos nesses momentos para o

desenrolar da brincadeira, configura-se como uma cultura lúdica. As crianças, ao longo de suas interações, vão se constituindo e construindo sua cultura de pares, confirmando a visão de Corsaro, em diversos escritos sobre a temática. A percepção de uma cultura própria da infância, constituída pelas próprias crianças, conforme suas representações e interpretações da realidade vivida/percebida, nos permitem enfatizar como é complexo o pensamento infantil, que em nada deve ser decrescido pelos adultos. A maneira como se manifesta essas culturas infantis, por meio de nossa observação das narrativas feitas na construção de brincadeiras pelas crianças, a cada novo episódio, nos permitem a visão da seriedade envolvida nesses momentos, nos revelando que sim, brincadeira é uma coisa séria:

Os meninos começam a organizar seu piquenique. Primeiramente estendem a toalha no chão cuidadosamente, para que, em um momento posterior, organizem as comidas e bebidas em cima e em volta da toalha. Os três permanecem boa parte do tempo da brincadeira organizando o piquenique dizendo que estavam arrumando e não estavam prontos para comer! Quando estava quase tudo organizado Quindim começa a cantar:

- “Meu lanchinho, meu lanchinho vou comer!”, ao passo que Pedrinho afirma:
- Que lanchinho! Isso é sorvete e suco, quando acabar é que vamos comer!
Tem que colocar água, né? E acabar de fazer o sorvete, o suco...

Após um bom tempo organizando, quando acreditam que está pronto, me chamam para ver o que fizeram e dizem que montaram um “Piquenique de sorvete” que eles mesmos fizeram com sabor de: morango, chocolate e uva. Após este momento Quindim começa a descobrir novas possibilidades de brincadeiras com as tampinhas, jogando as no chão para elas quicarem como uma bolinha pula-pula. Pedrinho, observando a cena diz:

- Quindim! Não faz isso! Agora é hora de piquenique (com tom de voz de ordem)

Então Pedrinho chama:

- Pessoal está na hora de comer!

Os meninos começam a degustar suas crianças, esboçando sorrisos no rosto enquanto diziam: “Hum... Que delícia!”

E, assim, terminam a degustação do piquenique a tanto tempo planejado. Quando acabam de comer dizem:

- Agora vamos fazer tudo de novo!

E, assim, recomeça a brincadeira! (Notas do diário de campo – 15/09/2017).

O modo com que as crianças mostram seriedade ao organizar seu piquenique, a preocupação com a colocação de cada elemento em um lugar correto, com uma estética que agradasse a todos os integrantes do grupo e se parecesse com um “Piquenique de Sorvete”, além das expressões percebidas ao longo de sua brincadeira (semblante fechado, concentrado na organização), visto com maior evidência em Pedrinho, denotam como representam características presenciadas em seu cotidiano e como, interiormente, as interpretam. Essa relação com o mundo e,

principalmente, com o mundo adulto é fundamental na infância para que as crianças, paulatinamente, sistematizem seus conhecimentos acerca da temática vivenciada e delineiem sua identidade.

Essa consolidação da cultura de pares e, portanto, das culturas infantis, perceptíveis nas experiências com os colegas de sala, são essenciais nessa faixa etária e, portanto, devem ser estimuladas cotidianamente pelas professoras e, ser contemplada pelos currículos escolares. Aprofundando essa relação, o enfoque proposto por Corsaro (2002) nos possibilita compreender 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. (p. 114).

Em outra situação, protagonizada por Bela, Mulan e Valente, as meninas decidem planejar para fazer uma festa de aniversário, elaborando desde as ornamentações, a organização do espaço, a confecção e distribuição dos convites e, principalmente, a preparação das comidas e bebidas. As vestimentas para cada uma ficam a cargo do grupo vizinho, que estava fazendo um ateliê de costura. O momento que demanda mais atenção do grupo é a parte destinada as comidas e bebidas, conforme é possível perceber no seguinte fragmento e nas figuras que o ilustram (51 e 52):

Nesse momento elas discutem sobre como organizar o bolo. Bela, afirma para Mulan:

- Ahn... você não pode fazer... está fazendo tudo errado!

Elas se lembram que só tinham comida na festa:

- Temos dois bolos! E nenhuma bebida!

E, assim, começam a se organizar para fazer as bebidas. É nesse momento que Bela diz:

- Vou colocar meu bolo no forno! (colocando a forma dentro da caixa)

Gisele a lembra:

- Não esquece de acender o fogo!

- Já tem fogo aqui, ó! (Começando a abanar o fogo com uma bandeja para esfriar o bolo).

(Notas do diário de campo – 11/09/2017).

Figura 46: Vamos fazer uma festa?

Fonte: Extraída da filmagem de campo

Figura 47: O bolo “tá” quente!

Fonte: Extraída da filmagem de campo

O jeito com que as crianças compreendem a organização social envolvida quando se prepara uma festa de aniversário, incluindo as regras para o desenvolvimento do contexto representado, saltam aos olhos nesse trecho. O *status* que esse tipo de evento simboliza para o grupo, bem como as características que o mesmo deve ter para ter sucesso é uma constante. Em vários momentos percebemos a preocupação com a estética da festa, a mesa do bolo é arrumada e rearrumada diversas vezes, com tecidos e materiais diferentes até que a aprovação do grupo fosse unânime.

Um dos detalhes que nos chamam a atenção é a noção de que para se ter convidados satisfeitos, em uma festa de aniversário deve-se ter comidas e bebidas! A forma com que resolvem esse “conflito” de maneira eficiente, com os materiais disponibilizados, é expressiva. Em qual situação as crianças presenciaram essas características? Em sua convivência cotidiana? Nos programas que assistem comumente?

Elas fazem seus sucos e os colocam em copos de *Yakult*, dispostos posteriormente em volta da mesa do bolo, tal qual em um elegante evento. As possibilidades observadas nas ações das crianças na utilização de materiais diversos, corriqueiros, nos evidenciam a importância de se utilizar mais esse material, tão simples e, ao mesmo tempo, transformado-se, em mãos pequeninas, em uma matéria tão requintada. Na percepção de Benjamin (2002):

(...) nada é mais adequado à criança do que irmanar em suas construções os materiais mais heterogêneos – pedras, plastilina, madeira, papel. Por outro lado, ninguém é mais casto em relação aos materiais do que as crianças: um

simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha reúnem na solidez, no monolitismo de sua matéria, uma exuberância das mais diferentes figuras. (p. 92).

Os dados apresentados e analisados até o momento nos revelam semelhanças internas, que nos permitem inferir que as representações culturais têm íntima relação com a forma com que percebem seu entorno e, como, na interação com os brinquedos, ressignificam suas noções. Não é somente o mundo do trabalho que é representado pelas crianças, em outras situações, a influência da mídia foi vista com frequência.

Em vários momentos as crianças fizeram inferência à algum programa televisivo, a canais do *You Tube* ou algum filme em específico. Nos deteremos a algumas situações em que essa interpretação se deu de maneira mais explícita.

Um dos programas mais reproduzidos pelas crianças foi o *Master Chef*, programa de culinária que era veiculado em canais abertos durante a época em que fizemos a pesquisa de campo. Os meninos, Pedrinho, Tarzan e Quindim foram os que mais utilizaram o programa como palco para suas brincadeiras. Em algumas ocasiões repetem os trejeitos dos participantes e apresentadores, por vezes assumindo comportamentos similares: fala acelerada e com tom de ordem, preocupação com a estética do prato, organização das vestimentas para cozinhar, etc.

Ainda que não dominassem o vocabulário específico do programa, observando suas falas, podemos compreender como, no contato com seus pares, a comunicação se efetivava, visto que todas as crianças participantes compreendiam de que estavam brincando. O episódio seguinte nos permite observar essa característica:

Com um chapéu (forma de bolo) na cabeça Tarzan me chama e afirma:

- Olha sou um chef!
- Chef de onde? (Pergunto)
- Daqui!

Pedrinho, também pega um chapéu, coloca na cabeça e diz:

- Também sou um chef!
- Chef de onde? (Pergunto)
- Chef da comida!
- O que você gosta de fazer? De mais legal? (Pergunto)
- Macarrão! (Notas do diário de campo – 15/09/2017).

É perceptível a satisfação deles quando colocam o chapéu de *chef* na cabeça (ressignificando uma forma de bolo) e se olham no espelho da sala, assumindo, imediatamente, uma postura mais ereta e confiante, tal como um *chef* de cozinha

profissional, do mesmo modo que é retratado no programa que interpretam. A interpretação dessa nova profissão e o *status quo* desempenhado por ela pode revelar a compreensão das crianças da diferenciação entre o “*chef*” e um “cozinheiro”. Durante algum tempo os dois permanecem se observando no espelho, ajeitando o chapéu até que fique da forma planejada e não caia da cabeça durante a preparação de seu prato favorito: macarrão! Esse instante pode ser observado na figura 53:

Figura 48: Chefe de comida!



Fonte: Extraída da filmagem de campo

A maneira com que as crianças parecem admirar os *chef's* de cozinha são perceptíveis nas situações em que os representam: é evidente como sentem-se importantes, quase como se fossem “celebridades”. A similaridade com que suas narrativas se aproximam dos programas de televisão pode ser compreendido na visão de Marcel Mauss (1934) como uma forma de imitação prestigiosa, observada nas formas de educação, principalmente do ponto de vista corporal:

A criança, como o adulto, imita atos bem-sucedidos que ela viu ser efetuados por pessoas nas quais confia e que têm autoridade sobre ela. O ato se impõe de fora, do alto, mesmo um ato exclusivamente biológico, relativo ao corpo. O indivíduo assimila a série dos movimentos de que é composto o ato executado diante dele ou com ele pelos outros. (p. 405).

Essa relação do corpo com os aspectos culturais e, por conseguinte, suas formas de representação da cultura, podem ser percebidas em vários episódios. Assim como Mauss (1934) observou em seus estudos, a educação do corpo é um elemento aprendido e disseminado socialmente, por meio da imitação, primeira forma de aprendizagem. Quando observamos essas situações fica evidente que as crianças

não são meros reprodutores de uma cultura, ou até mesmo de um programa, mas, utilizam-se em certos momentos, da imitação para assimilar os aspectos observados. Quando estavam brincando, os meninos colocaram formas de bolo na cabeça como se fossem seu “*toque blanche*” - chapéu de *chef*, aspecto que não é evidenciado no programa e cozinham algo de seu cotidiano – o macarrão – fazendo suas próprias inferências sobre os elementos relacionados.

Ainda que Mauss (1934) nos evidencie que a imitação prestigiosa é baseada na relação de confiança com quem é representado, o fato das crianças basearem-se suas brincadeiras na mídia pode conter pistas sobre a influência desse elemento na educação das crianças. Qual o papel da televisão/*you tube*/ internet na constituição identitária infantil? O que o tempo que se relacionam com essas mídias pode revelar nas construções culturais cotidianas?

Nesse sentido, podemos dizer que, enquanto estão brincando, interpretam, ressignificam, produzem e reinventam. Em seus jogos simbólicos elas compõem suas identidades, constroem culturas, entretanto, a reprodução percebida nunca é passiva, inativa é, ao contrário, interpretativa, criativa:

As crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares. Tal apropriação é criativa na medida em que tanto expande a cultura de pares (transforma a informação do mundo adulto de acordo com as preocupações do mundo dos pares) como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta. Este processo de apropriação criativa pode ser visto como uma reprodução interpretativa... (CORSARO, 2002, p. 114).

Portanto, as crianças têm a oportunidade de compreender a cultura adulta, fazendo parte dela e modificando-a de acordo com seus interesses, sua visão de mundo. É com base nas interações consigo, com os pares e com os materiais que ela vai constituindo-se um sujeito eu-brinquedo, paulatinamente, construindo sua cultura infantil e nos permitindo desvelar um pouco de seu interior, de sua identidade.

Percebemos variadas formas de percepção sobre a apropriação que as crianças podem fazer da cultura na qual estão inseridas pautadas na ambiguidade que a mídia provoca. Alguns questionamentos partem do princípio de que esse elemento traz possibilidades de construções negativas pelas crianças, ao mesmo tempo em que são percebidas tentativas de enaltecer essa cultura midiática. Assim encontraremos autores pró e contra a sua presença na vida infantil. Longe de

entrarmos nessa discussão, procuramos neste trabalho, abordar como as crianças podem representar, interpretar e construir culturas por meio de brincadeiras com inspiração na mídia. Concordamos com Fantin (1996) quando afirma que:

A televisão, um dos maiores símbolos da sociedade urbano-industrial, atualmente assume um papel de destaque no conjunto dos divertimentos e brincadeiras infantis desde os primeiros anos da criança e, em alguns casos, ela “compete” com grande vantagem com determinadas brincadeiras, mas estas, por serem elementos da cultura, possuem uma relativa autonomia, resistindo e incorporando também elementos que a própria televisão fornece como suporte para sua brincadeira. (p. 204).

A percepção da autora nos permite compreender como as crianças relacionam-se com as mídias. Em nossa abordagem não nos limitamos somente à televisão, visto que no período em que estamos vivendo cada vez mais a internet, o cinema e os *games* são visualizados com frequência pelo público infantil. Os programas retratados pelas crianças, nesse sentido, funcionaram como base para as brincadeiras dos sujeitos aqui investigados, possibilitando a construção de novas brincadeiras, por meio de suas interações.

Influenciados pelos estudos de Sarmiento, consideramos que a percepção das crianças como sujeitos históricos e sociais que constroem, como suas experiências, culturas da infância é um aspecto fulcral em nossa pesquisa, fato que pode ser comprovado em momentos variados.

Conforme citado, a reprodução interpretativa pelas crianças, foi visualizada com frequência, em outra situação, enquanto brincavam de “Festa de Casamento”, Serena e Emília organizam a decoração para a mesa do bolo, fazendo detalhadamente cada peça que a irá compor. Com bastante calma Serena organiza cuidadosamente os elementos que buscou na caixa de materiais ao passo que, Emília, entusiasmada com o evento que organizam afirma:

-Vamos Serena, vamos! Ao trabalho! Mão na massa! - Diz Emília batendo as mãos...
E começam a construir novos brinquedos e ornamentos para a decoração da “festinha” do casamento. (Notas do diário de campo – 18/09/2017).

Esse episódio, inicialmente corriqueiro aos olhos de quem não compreende a referência feita, não seria possível de ser destacado nesse eixo, mas a expressão utilizada por Emília é um jargão de destaque no programa “Bake Off Brasil”, quando

antes de se iniciar a prova culinária, a apresentadora do programa, Carol Fiorentino, diz aos competidores: “Preparados, 3,2,1...Mão na Massa!”, tal como perceptível na figura 54:

Figura 49: Mão na massa!



Fonte: Extraída do canal Bake off Brasil no YouTube (2017)

A forma com que Emília reproduz o jargão do programa, utilizado como partida para que os confeitores comecem a cozinha e, portanto, colocarem a ‘mão da massa’, é abordado em um contexto diferente do apresentado na televisão, com a conotação de fazer algo rápido, de partir para a ‘ação’. Tal situação nos releva como as crianças, de maneira singular, interpretam as circunstâncias vividas e as traduzem para o dia a dia, utilizando a linguagem da brincadeira.

No episódio em análise, portanto, as crianças fizeram uma reprodução interpretativa do programa televisivo adaptando-o para a brincadeira realizada. Nesse sentido percebemos “como é que as crianças articulam as suas concepções em desenvolvimento acerca do mundo adulto para refinar e expandir rotinas básicas na cultura de pares.” (CORSARO, 2002, p. 124). A forma com que as crianças se apropriaram desse recurso linguístico e o utilizaram fora de seu contexto habitual evidencia como as crianças relacionam-se com as culturas nas quais estão inseridas de maneira ativa, construindo ao mesmo tempo, suas próprias. Retomando a discussão anterior, pode-se destacar que:

Uma das conclusões mais insistentemente afirmadas na análise da recepção dos produtos da indústria cultural pelas crianças, nomeadamente no que respeita aos programas televisivos, é de que, contrariamente ao que é correntemente veiculado pelo senso-comum, as crianças não são receptoras

passivas, acríticas e reprodutivas desses produtos, mas, pelo contrário, ainda que se estabeleça uma relação empática, essa recepção é criativa, interpretativa e frequentemente crítica das respectivas mensagens. (BUCKINGHAM e PINTO, citados por SARMENTO, 2002, p. 7).

Durante os momentos em que eram filmadas, as crianças mostraram-se muito entusiasmadas ao serem o centro das atenções e, em diversas ocasiões, buscavam interagir com as gravações, chegando perto da câmera e falando algo ou até mesmo olhando pelo visor o que estava sendo gravado. Enquanto brincava com os demais colegas de “Piquenique de Sorvete” Visconde aproveita que estão distraídos, corre até a filmadora e diz:

- Bem vindos ao nosso canal! Se inscrevam e assistam nossos vídeos! Um beijo!
E volta correndo para sua brincadeira anterior... (Notas do diário de campo – 15/09/2017).

Esse breve instante, imperceptível se não estivéssemos filmando, permitiu que percebêssemos uma possibilidade de como se dá a relação das crianças com as culturas que a cercam e como essas são interpretadas em seu dia-a-dia. O maior realce dado aos novos meios de comunicação social, sendo o *You Tube* uma ferramenta de destaque no meio midiático atual, assumindo talvez o mesmo papel desempenhado pela televisão em momentos posteriores, não poderia deixar de ser representado pelas crianças em suas brincadeiras. As crianças, assim como nós, adultos, estão inseridas na sociedade e fazem parte dela, influenciando-a e sofrendo influências a todo momento. É nesse sentido que percebemos que elas não estão imunes à essas modificações, visto que “as crianças apropriam-se das disposições inerentes às tecnologias, incorporando-as criativamente com os seus modos de pensar e interagir...” (BARRA;SARMENTO, 2006, s.p).

A nossa filmadora, naquela situação, foi o brinquedo de Visconde e a forma com que se deu essa relação nos revela como a ludicidade perpassa muitos momentos da infância, evocando representações culturais. A observação das crianças na interação com os materiais oferecidos e a compreensão de seu protagonismo na pesquisa, aliados à espontaneidade durante a forma com que conduzimos a investigação, foi fundamental para que surgissem situações tão enriquecedoras quanto essas, uma vez que as crianças passaram a nos receber, interagir conosco e com os instrumentos da pesquisa com muita naturalidade.

Em outro episódio, Bela e Valente ao observarem os elementos dispostos na caixa pegam dois retalhos de tecido e começam a conversar sobre o que iriam brincar até que surge a ideia de imitar uma empregada. A brincadeira evolui para brincar de Cinderela, assim como é perceptível abaixo:

Bela e Valente pegam dois pedaços de tecido na caixa quando Bela pergunta:

- Vamos brincar de empregada?

Valente afirma:

- Sim! Podemos brincar de Cinderela! Vem, vamos limpar o chão! A madrastra já está chegando!

As duas começam a esfregar o chão e ficam conversando sobre o baile que iria ocorrer à noite, dizendo que tinham que arrumar a casa toda rápido para fazerem suas roupas. Em determinado momento da brincadeira as duas mudam de história e uma delas diz:

-Vamos Bela! A Fera já está chegando!

As meninas correm para debaixo da mesa, ainda limpando o chão, e dizem:

- A Fera está vindo com a mãe (a madrastra)!

As duas observam o movimento da Fera, apontam para ela e dizem:

- Olha! Os livros dela! Vamos lá ler?

E correm para a “Biblioteca da Fera”. Chegando lá uma delas faz o som da Fera com raiva: (rurrrrr). As duas saem correndo, com medo, e entram novamente debaixo da mesa. Neste momento uma delas afirma:

- Péra! Ela gosta da gente! (Referindo-se a Fera)

E voltam a limpar o chão, passando em vários momentos a mão na testa em sinal de “cansaço” devido ao esforço que estavam fazendo. Após acabarem de limpar o chão decidem que é hora das paredes, pois é o momento da madrastra e a Fera voltarem para o castelo. (Notas do diário de campo – 15/09/2017).

Figura 50: Vamos brincar de empregada?



Fonte: Extraída da filmagem de campo

Figura 51: Cinderela



Fonte: Gata Borracheira (2017)

O episódio em análise teve duração de aproximadamente 20 minutos, que foram sintetizados nesse excerto. Durante todo esse tempo as meninas mostraram concentração e seriedade enquanto atuavam, assumindo de forma fiel o

comportamento observado nas duas histórias em que se baseavam. Preocupadas em limpar todo o espaço que tinham para não serem advertidas pela madrasta, se empenharam em esfregar cada pedaço do chão, as cadeiras, mesas, a parede e o espelho. Desempenharam sua função sempre com entusiasmo, cantarolando em certos momentos e, em outros, conversando sobre o que encontrariam no baile ou na biblioteca da Fera. Observamos, algumas vezes, que limpavam o suor da testa com as mãos dizendo que estavam ficando cansadas.

Aqui percebemos mais um ofício da camada social mais pobre em nossa sociedade. Ao começarem, com naturalidade a brincar de empregada, revelando certos conhecimentos sobre essa profissão, percebemos como as meninas são íntimas dos afazeres domésticos e da conduta que a mesma exige – agilidade, prestreza, certa submissão aos patrões e, também, o cansaço físico. Como essa representação se relaciona com a realidade vivida por elas?

A maneira com que fizeram um *crossover*⁷ de “Cinderela” e “A Bela e a Fera” nos revela o quão originais as crianças podem ser quando estimuladas. O elemento de ligação que criam entre as duas histórias “madrasta” da Cinderela e ao mesmo tempo mãe da Fera, e a forma com que dramatizam, ora de maneira fiel aos filmes, ora criando o enredo de acordo com sua imaginação nos chamou muito a atenção. Como brincavam sozinhas e não tinham outras crianças para fazer os outros elementos da história, elas mesmas começaram a imitar os sons produzidos pela Fera, mantendo a linearidade do enredo. É necessário ressaltar que um pouco antes de iniciarmos a nossa pesquisa de campo, no primeiro semestre de 2017, foi lançado o novo filme da “Bela e a Fera”, o qual despertou o interesse de muitas crianças para a história. Algumas meninas da sala turma até mochilas com os personagens do filme.

Tal como foi possível observar, Bela e Valente não ficaram “presas” às histórias originais, apenas encenando os filmes. Elas construíram a sua história, de acordo com os elementos que achavam mais significativos, de acordo com suas experiências anteriores e suas representações pessoais, em uma situação de reprodução interpretativa. Nesse sentido, elucidamos que:

Sempre que assume um papel, em uma brincadeira, a criança revelará os aspectos da personagem que ela está representando a partir de sua compreensão. Assim como revelará a maneira como ela percebe que esta

⁷ Junção de dois ou mais personagens, filmes ou livros, que não tinham nenhuma ligação anterior, em uma única narrativa.

personagem age. Ela estará reproduzindo este papel, mas o fará a partir de suas interpretações, daquilo que ela aprendeu a respeito deste sujeito, das percepções que desenvolveu. Por isso a reprodução é interpretativa. A criança não é uma mera reprodutora, ela o faz na sua perspectiva pessoal. (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2015, p. 72).

As representações culturais percebidas pelas crianças, por meio de sua relação com a cultura midiática, nos revelaram como os sujeitos pesquisados se utilizam da reprodução interpretativa e criativa quanto relacionam-se com o lúdico. Muitas foram as situações sociais representadas pelas crianças nos chamando a atenção as práticas relacionadas ao consumo. Podemos, também, inferir que as produções da Disney, também tem certa participação na concepção de mundo pelas crianças. Ao se relacionarem com tais filmes, fazendo-os parte de suas rotinas infantis são, aos poucos, educadas com os “padrões” evidenciados nessas produções: a preocupação com a estética, a valorização da obediência, a compreensão de que meninas são princesas e que tem uma conduta a cumprir, a percepção do papel da mulher com fragilidade e a necessidade de um papel masculino para sua proteção, etc.

Ainda nesse direcionamento, observamos Bela escolhendo tecidos na caixa, combinando-os, à seu modo e vestindo-os, ajeitando-se em frente ao espelho até que se sentisse pronta para sair. Enquanto se olhava no espelho, mudava de posição várias vezes, se observando em cada “*close*” nitidamente, buscando uma auto aprovação, e quando se sentia bonita, esboçava um sorriso para si mesma, contemplativa. Quando sentiu que estava pronta saiu saltitante em direção às outras colegas de grupo, tal como é perceptível na figura 57:

Figura 52: *Look* para passear no shopping



Fonte: Extraída da filmagem de campo

Tal como procurava fazer em outros momentos, Bela procurou seus pares, a fim de obter a aprovação deles sobre o novo modelo criado. Após um breve instante as crianças, lideradas por Valente, aprovaram seus novos trajés, mostrando interesse na construção de seu figurino. Depois de uma breve conversa explicando como havia colocado cada peça, virou-se para nós e disse:

- Vou passear!
- Passear onde? (Pergunto)
- No shopping!
- Você vai fazer o quê no shopping? (Pergunto)
- Comprar sapato e roupa!- A minha filha já está lá! Foi com a tia dela... eu estou indo pra lá. Tchau! (Notas do diário de campo – 18/09/2017).

Nesse breve diálogo é possível percebermos certos reflexos da sociedade capitalista na fala de Bela: a noção de que para ir a um shopping tem-se a necessidade de arrumar-se, ficar bonita, obter a aprovação dos demais; o entendimento desse ambiente como um local de consumo de bens e serviços, inclusive de produtos que induzem à ideia de beleza. Mais ainda, é perceptível a familiaridade que as crianças têm com esse espaço, que ao que tudo indica lhes é corriqueiro.

As crianças, sujeitos de cultura, não ficam à margem desses hábitos, pensamentos, estereótipos e atitudes. Elas são parte da cultura e tem muito a nos dizer, tal como nos esclarece Benjamin (2002):

Pois se a criança não é nenhum Robson Crusoe, assim também as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem. Da mesma forma os seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e segregada, mas são um mudo diálogo de sinais entre a criança e o povo. (BENJAMIN, 2002, p. 94).

Exatamente por nos mostrar como assimilam os aspectos culturais nos quais estão inseridas, por meio do vínculo criado com os materiais em suas brincadeiras, é que podemos ouvir o que dizem as crianças sobre aspectos que muitas vezes às subestimamos, às vezes por sua tenra idade, outras por pré-conceitos adultocêntricos.

Foi perceptível em nossas observações que a relação estabelecida entre as crianças e suas representações culturais estão intimamente ligadas ao seu grupo primário e secundário, bem como os elementos que mais se destacam em seu dia-a-dia: a classe social em que se encontram, a convivência com os elementos midiáticos, seu contato com o mundo do trabalho e o consumo. Mediante essas experiências,

imbricando-se com as práticas culturais cotidianas e as resignificando em suas brincadeiras, por meio de suas construções e interações, é que as crianças transformam-se em “sujeito eu-brinquedo”.

4.4 Construções Culturais e Diversidade

Uma outra prática das crianças durante as brincadeiras foram as construções sobre vários elementos da vida em sociedade, tais como a relação com outras culturas e suas interpretações sobre a diversidade. Em algumas situações percebemos referências à outros países ou, até mesmo, sobre aspectos que julgamos como parte do universo adulto.

4.4.1 *Diálogo entre culturas e outros aspectos*

A naturalidade com que as crianças falam e brincam com características presentes em culturas distantes geograficamente das suas revelam aspectos provocados pela globalização, como o rompimento das fronteiras. Com as unhas pintadas e com maquiagens vibrantes, Emília ficou durante 20 minutos da brincadeira preparando-se para uma viagem:

Emília fica boa parte da brincadeira dobrando vários tecidos e os ajeitando cuidadosamente um em cima do outro. Após esse momento, escolhe algumas peças, vai para a frente do espelho e começa a se arrumar: coloca um cachecol, uma saia rendada e alguns braceletes feitos de tecido. Observa-se no espelho, sorri e, contente me procura e diz:

- Vou viajar!

- Nossa! Bonita desse jeito? Para onde você vai? (Pergunto)

- Vou para Paris!

- Paris? Que legal! Onde fica Paris? (Pergunto)

- Ahn... (pensa um pouco...) Fica muito longe! Tem que ir de avião!

- E, o que você vai fazer em Paris? (Pergunto)

- Vou viajar, passear e vou brincar de muitas coisas!

- Você já viajou para Paris? (Pergunto)

- Eu não! Vou agora! Estou indo pegar o avião! Tchauzinho! (Notas do diário de campo – 22/09/2017).

A imaginação de Emília sobre de Paris: um lugar muito longe, que precisa-se ir de avião e que se deve vestir-se muito bem, com elementos sofisticados: cachecol, bracelete, saia rendada e lenço no cabelo, nos revelam como esse local é idealizado pela criança. Durante esse dia ela ficou todo o tempo da brincadeira muito

concentrada, arrumou a sua mala diversas vezes, escolhendo dentro da caixa os tecidos mais bonitos e chamativos para levar em sua viagem. A aparência refinada assumida por Emília, influenciou diretamente em sua postura e na forma com que caminhava pela sala, com a cabeça erguida, coluna ereta, andando com graciosidade. Admirou-se diversas vezes no espelho, ora arrumando seu cabelo, ora somente observando sua imagem e sorrindo sozinha:

Figuras 53 e 54: Vou para Paris!



Fonte: Extraída da filmagem de campo

O *status* social expresso pela criança durante sua representação na brincadeira nos revela como a cultura europeia é imaginada e valorizada em certas camadas sociais brasileiras, ainda que sejam de uma classe menos abastada, como a das crianças que frequentavam a Umei em estudo. Ao mesmo tempo, complementar à ideia de que Paris seja um lugar para passear, percebemos a visão própria da sua idade na fala da criança quando diz que iria brincar muito quando chegasse em seu destino, nos revelando que a sua identidade infantil, ainda que esteja representado uma situação longínqua de sua realidade, se faz sempre presente. Em que momento de sua vida Emília viu ou ouviu falar de Paris? Provavelmente em outro contexto educacional que não o da escola.

4.4.2 Globalização e culturas

Em outro cenário, Bela observa os novos materiais dispostos na caixa e se interessa por palitos de churrasco e bolinhas de isopor. Inicialmente começa a fazer experiências com aqueles novos objetos a fim de identificar as possibilidades lúdicas dos mesmos. Espeta uma bolinha de isopor com o palito, fazendo de conta que era uma bola de sorvete, mas muda de ideia após alguns instantes. Após desfazer seu brinquedo anterior, resolve montar uma nova brincadeira: degustar *sushis*!

Durante algum tempo da brincadeira ela fica li, concentrada em preparar e degustar a sua comida, até que, quando eu passo perto ela me chama e diz:

- Camila! Olha o que fiz!
- O que é isso Bela? (Pergunto)
- Um sushi, uai!
- Mas, o que é sushi? (Pergunto)
- É uma comida! Uma comida do Japão!
- Como é que se come essa comida? (Pergunto)
- É assim... Precisa de dois pauzinhos.... Aí você pega a comida! (Responde, me mostrando com destreza o movimento que se faz com o *hashi*) (Enquanto me explica a “comida” cai e, rapidamente ela me diz:)
- É difícil! Às vezes a comida cai, mas é assim mesmo!
- Nossa! Que chique! Aonde é que você aprendeu a comer essa comida? (Pergunto)
- No shopping! (Notas do diário de campo – 22/09/2017)

Nessa breve passagem, percebemos uma gama de vivências culturais experienciadas por Bela em seu cotidiano. A forma com que segurava os *hashis*, com a habilidade de alguém que já praticou muitas vezes essa situação, foi surpreendente. Sua delicadeza ao me ensinar e a forma com que “comeu” o *sushi* mostram a familiaridade com esse elemento. Posteriormente, em conversas na sala de aula, me falou que gostava muito de comer *sushi* e que, gostaria de visitar o Japão um dia para comer bastante essa comida! Quando perguntei como ela iria para esse país, me afirmou que ele era muito longe, ficava depois de São Paulo e que precisava ir de avião.

Nessa relação possibilitada pela brincadeira, é notória a capacidade das crianças de, não somente criar um brinquedo, mas sim, a maneira com que, ludicamente, elas brincam também com a cultura (MACHADO, 2003). Essa interlocução proporcionada pela conexão estabelecida entre a criança, o brinquedo e suas representações culturais são o que nos faz compreender as vastas possibilidades do “sujeito eu-brinquedo”.

Não poderíamos deixar de compreender que as influências dos ambientes que as crianças convivem, bem como as suas experiências culturais na família interferem diretamente na maneira com que essas compreendem a realidade e a interpretam. Sabemos que nos dias de hoje, com a influência cada vez maior do capitalismo, a sociedade do consumo apresenta-se com grande intensidade, permeando várias camadas sociais. Bela, diferente da maior parte dos colegas da sala, segundo relatos das professoras, vem de uma família com a situação financeira mais equilibrada, o que nos explica o fato dessa criança não somente ir passear no shopping, mas ter condições de comer *sushi* nas vezes que o frequenta. Também essa eventualidade só foi possível com a globalização e a internacionalização de práticas culturais. Como o Brasil é um dos países que recebe muitos japoneses, é compreensível a disseminação de alguns aspectos dessa cultura por aqui.

Um *lócus* voltado para o consumismo, os *Shoppings Centers* oferecem tudo o que é possível em um mundo globalizado: roupas, perfumes, calçados, utensílios e comidas de diferentes cantos do mundo a fim de estimular a obtenção desses elementos. As crianças, em meio à essas relações, também são influenciadas por esses componentes, visto que naquele local estão atentas e apreendem tudo o que está a sua volta. Essa relação com outras culturas e, portanto, outras identidades, possibilitam novas representações e inferem, diretamente, na formação identitária da criança, que criando novas conexões passa a ter que Hall (2006) denomina identidade híbrida, característica marcante do sujeito pós-moderno.

Essa diversidade vivida ao longo de suas experiências culturais possibilita aos nossos pequenos uma relação íntima com realidades, que são presenciadas nos momentos das brincadeiras. O mundo das crianças, é marcado por essa multiplicidade, por essa heterogeneidade que os fazem transitar entre culturas com a maestria de um viajante experiente, constituindo, assim, como num jogo de espelhos (ao que a antropologia chamaria de alteridade). Nas palavras de Barra e Sarmento (2006):

O mundo da criança é muito heterogêneo, ela está em contacto com várias realidades diferentes, das quais vai apreendendo valores e estratégias que contribuem para a formação da sua identidade pessoal e social. (BARRA e SARMENTO, 2006, s.p).

4.4.3 Culturas em diálogo

A relação criada entre os pesquisados e pesquisadora foi fortalecida ao longo do tempo em que passávamos juntos e, por consequência, nas brincadeiras as crianças passaram a interagir mais conosco e com as câmeras, sem se esquecer de qual era a nossa função ali, naquele momento. Enquanto criava um brinquedo com os objetos que haviam na caixa, Bela, após construir o seu brinquedo (um foquetinho/barangandão) coloca-o dentro de uma caixa, selando-a. Após fechar seu “presente” aproximou-se e disse:

- Tia! Chegou a caixa do correio!
- Olha ! Que legal! Será o que que tem dentro?
- Não sei! Vamos descobrir? (E, olhando para as câmeras diz: “Peraí que tem que pegar aquele negócio para filmar!)
- Explico para ela que já estou filmando com a câmera que está na minha mão e então ela diz:
- Ah tá! Então vamos abrir? (E cuidadosamente, começa a tirar o durex da caixa para mostrar o que tem dentro)
- Quando abre a caixa ela faz uma expressão de surpresa e eu digo:
- Olha! O que tem dentro?
- Quando ela afirma: É um foguetão! Eu acho! (Diz, mostrando o brinquedo que ela havia construído momentos antes com tecidos, fitas e durex).
- Quem será que te enviou? (Pergunto)
- Bela observa a caixa, procura alguma coisa escrita e diz:
- Ué? Não tem nada!
- E fala comigo:
- Lê aqui! Vê quem me mandou!
- Está escrito: Para Bela, com amor! (Digo)
- Mas é de quem? Lê aqui do outro lado!
- Não sei, de quem você acha que é? (Pergunto)
- Você tem que ler! Está escrito aqui ó!
- Ah! Está escrito de Mamãe para Bela! (Digo)
- Satisfeita com a resposta começa a me ensinar como brincar com o brinquedo que ganhou! (Notas do diário de campo – 20/09/2017).

A interação estabelecida entre a criança, o brinquedo e a cultura é evidenciada. Bela interpreta o papel que está representando de forma séria, compenetrada e não mostra ao longo de sua fala que está “apenas brincando”, a brincadeira é coisa séria e é tratada como tal. A compreensão da função social da escrita e sua utilização no cotidiano, elemento cultural que não pode ser desconsiderado nas sociedades letradas, se faz presente de forma natural para a criança, orientando as suas ações ao longo da narrativa. A forma com que seu corpo se encontra envolvido na brincadeira, fazendo parte desse “sujeito eu-brinquedo” é fundamental para que

ocorra novas aprendizagens. Concordamos com Clézio Gonçalves (2004) quando pontua que:

(...) ao deixarmos o movimento fora das estratégias de aprendizagem e desenvolvimento na escola, estamos mutilando a natureza filogenética das crianças que, feridas em sua ontogenia tornar-se-ão adultos mutilados. Entende-se que o movimento pela sua natureza e complexidade, participa ativamente de nossas construções mentais (GONÇALVES, 2004, p. 55).

Ao longo de suas representações, movimentando-se, deslocando-se, imbricando-se com os novos elementos inseridos em suas brincadeiras as crianças estão reorganizando seu pensamento, estabelecendo novos conhecimentos, rompendo antigas barreiras.

Apesar de ter sido ela mesma a fazer o brinquedo e colocá-lo na caixa, sua expressão e sua atitude enquanto dialoga conosco é de surpresa no instante em que descobre o que havia sido entregue pelo correio. Analisa o brinquedo depois que abre o presente e me diz: “Ahn! Já sei o que é isso! Um foguetinho! Eu sei como brincar!”, começando a exhibir seu brinquedo para os demais colegas.

A criatividade e a imaginação são destaques nessas situações, uma vez que por meio da utilização de materiais tão diversos as crianças podem sair do óbvio, do comum e criar, de acordo com as infinitas possibilidades desse objeto e, de simplesmente, experimentar por meio da brincadeira. Essa é a dinâmica do lúdico, é a riqueza do “eu-brinquedo” e, por si só, a vivência possibilitada pela experiência, em seu sentido vívido, tal como no ponto de vista de Bondía (2002).

A maneira com que as crianças se relacionam, percebem as culturas vividas e a forma com que interagem com os aspectos culturais de forma criativa nos possibilitou novas formas de pensar sobre essas características. Muitas vezes, elementos que acreditamos não ser do cotidiano das crianças, por achar, erroneamente, que são muito complexos foram representados por elas durante as brincadeiras:

Visconde observando atentamente os rolos de papel decide confeccionar um binóculo e, boa parte do tempo dedica-se a fixar um rolo ao outro utilizando cola branca. Após a construção do seu binóculo, cuidadosamente o coloca em cima da mesa para secar. Enquanto aguarda a secagem do binóculo me chama para ver o que construiu e diz:

- Olha o meu binóculo! Ele é feito de madeira! E eu preciso de muita cola para fazer um binóculo gigante!
- O que fazemos com o binóculo? Ele serve para quê? (Pergunto)

- Colocamos assim e a gente enxerga e vê os animais! Filma o meu binóculo?
(Notas do diário de campo – 20/09/2017).

Enquanto elaborava o seu binóculo, Visconde, primeiramente, caminhou por toda a sala procurando os materiais que desejava, negociando com os colegas o empréstimo dos objetos escolhidos. Como não tinha muita experiência ao utilizar a cola, pediu ajuda para Emília, que estava próxima à ele e conseguia manusear muito bem esse elemento. Durante o processo de confecção a criança ficou todo o tempo concentrada no que estava fazendo, ficando alheia ao que estava à sua volta. Somente quando percebeu que a sua criação havia dado certo começou a conversar com seus colegas, mostrando, orgulhosamente, o que havia feito e como funcionava.

Figura 55: A elaboração



Fonte: Extraída da filmagem de campo

Figura 56: Quase Pronto!



Fonte: Extraída da filmagem de campo

Figura 57: O binóculo



Fonte: Extraída da filmagem de campo

A representação percebida na construção de Tarzan revela as possibilidades “mágicas” de utilização de materiais diversos, partindo da relação com nossos brinquedistas. A habilidade adquirida por meio da vivência com novos objetos, estimulados pela ambiência, transformam a criança, constituindo-se a partir desse momento, em uma parte desse objeto. “Conceber e produzir um brinquedo é transformar em objeto uma representação, um mundo imaginário ou relativamente real”. (BROUGÈRE, 2010, p. 17).

Em outro cenário, Visconde e Tarzan, empolgados com o que descobriram na caixa, começam a montar a sua banda. Ansiosos para que tivessem uma plateia para seu novo “*show*” nos convidam a participar, juntamente com a colega Alice e iniciam sua apresentação:

Visconde e Tarzan pegam os palitos de picolé e churrasco, me chamam e Visconde diz:

- Esses palitos são para a minha bateria!
- Olha! Você vai fazer uma bateria! Como que é, me mostra? (Pergunto)
- É assim, Ó! (E começa a fazer uma detalhada demonstração de como tocar uma bateria, afirmando que quando estiver acabando a música deve-se dar um pulo bem alto e bater os palitos!)

Ao passo que Tarzan completa:

- Tem que bater os palitos (acima da cabeça) e contar: “- 1,2,3,4,5,e 6” (recomeçando a tocar!) (Notas do diário de campo – 20/09/2017).

Figura 58: Olha a nossa bateria



Fonte: Extraída da filmagem de campo

Figura 59: Tumtum, tá... Tumtumtum, tá!

Fonte: Extraída da filmagem de campo

Figura 60: 1,2,3,4,,5!

Fonte: Extraída da filmagem de campo

A observação do “gingado” enquanto tocam a música, os vários efeitos corporais a que recorrem para se aproximar dos elementos representados e o conhecimento que tinham sobre a temática são perceptíveis. A imitação de aspectos característicos de alguns músicos que tocam bateria, principalmente no que concerne à estilos musicais como *metal* e *heavy metal* nos permitem uma similaridade com as cenas representadas:

Figura 61: Baterista

Fonte: Tangra Mega Rock (2018)

Mostrando sua admiração por bateristas, a empolgação enquanto tocavam foi constante, chegando a ficarem cansados e parando para respirar um pouco após o “show”. A representação que fazem dos músicos envolvidos, denotam o prestígio que os mesmos têm para as crianças, que passam a imitá-los, assumindo a mesma linguagem corporal. Podemos interpretar esse episódio como um instante em que a “imitação prestigiosa”, relatada por Mauss (1934) foi evidenciada.

A maneira com que as crianças se relacionam com a diversidade cultural, fazendo inferências sobre costumes e características distintas das quais convivem cotidianamente, nos revelam como compreender o mundo ao seu redor. Os aspectos tratados até aqui, nos permitiram compreender como as representações culturais são percebidas na construção de brinquedos pelas crianças, por meio das experiências vivenciadas nesses momentos, revelando o que/como constroem, aprendem e ressignificam essas representações.

5 O BRINCAR E O CURRÍCULO NA ESCOLA PESQUISADA

Ampliando o olhar sobre o que dizem as crianças enquanto brincam e a relação dessas construções culturais com o currículo escolar efetivado no cotidiano das práticas pedagógicas passamos a analisar as falas das professoras e os documentos normativos. O objetivo é discutir como se dá a relação do currículo e o brincar na escola pesquisada.

A compreensão do currículo como uma construção cultural, tal como propõe a teoria crítica, nos possibilita visualizar como as representações das crianças nos momentos em que estão brincando fazem parte do mesmo e o constituem. A maneira como interpretam as questões relacionadas ao gênero e as problematizam em seu cotidiano, a forma com que constroem as regras sociais e as utilizam em suas interações com os colegas e consigo mesmas, os conhecimentos acerca das práticas culturais cotidianas e a percepção sobre diferentes culturas nos fazem entender como o lúdico em ação, mesmo que não seja explicitado, não somente faz parte do currículo, como pode ser considerado como o próprio.

A Umei pesquisada ainda não contava com um Projeto Político Pedagógico próprio, nem Regimento Escolar, ambos eram comuns à escola-sede que atendia à faixa etária de 1º ao 6º ano e, portanto, não tinham explícitos os principais conteúdos para a Educação Infantil, somente o que já havia sido descrito nos documentos normativos, tais como: princípios políticos, éticos e estéticos. Sendo assim, o currículo na UMEI pesquisada baseia-se nos documentos normativos para a faixa etária e tem como orientadoras as Proposições Curriculares para a Educação Infantil do município. Estes foram constituídos, pelo menos no que diz respeito à sua escrita, tendo como base a teoria crítica em diálogo com a pós-crítica, visto que apresenta o caráter multicultural como um dos elementos basilares da educação. Procuramos conversar com as professoras da turma pesquisada sobre as suas perspectivas no que concerne aos brinquedos e brincadeiras e como essas se relacionam com o currículo efetivado por elas.

Quando perguntamos se contemplavam os brinquedos e as brincadeiras em sua prática pedagógica, ambas responderam que seguindo os documentos normativos da escola as utilizavam diariamente, em diversos contextos, com finalidades diferentes, de acordo com as intencionalidades educativas. Essa

característica foi observada por nós enquanto pesquisávamos, visto que dentro da rotina da turma momentos de brincadeiras eram sempre presentes... ora em atividades direcionadas, ora em situações livres como o caso do parquinho e brincadeiras na entrada da escola. Solange e Estela afirmam que utilizam o brincar em todos os momentos:

Seja para fazer a rotina, na hora da entrada, seja na hora em que estou trabalhando algum conteúdo de matemática, ou da escrita, tem que sempre estar colocando uma brincadeira ou um brinquedo para estar interagindo, porque as crianças precisam do concreto também. Então não adianta só ficar falando sem mostrar para eles como funciona ou dar exemplos vivos do que é aquilo realmente... (SOLANGE)

É através das brincadeiras e dos brinquedos que a gente vai socializando as outras disciplinas, corpo e movimento, até mesmo a arte, né? Através da brincadeira, as cores, através do movimento mesmo, da coordenação motora a gente desenvolve através das brincadeiras. (ESTELA)

A visão pontuada pelas professoras nos mostra que a compreensão inicial sobre o brincar em suas práticas pedagógicas é instrumental, ou seja, uma ferramenta para atingir aos objetivos propostos para o desenvolvimento integral das crianças. Por meio da brincadeira desenvolvem as linguagens trabalhadas na Educação Infantil: plástica, oral e escrita, corporal e musical e matemática.

Conforme observamos nos primeiros quinze dias de pesquisa, percebemos duas formas principais de vivência do lúdico: de forma livre e, de forma orientada pela professora. As situações de brincadeira livre geralmente eram percebidas nos primeiros 30 minutos diários, utilizados para a acolhida das crianças, que geralmente se davam com jogos de encaixe, pequeno construtor ou brinquedos trazidos de casa, nas sextas-feiras e, também, quando brincavam todos os dias no parquinho. Nesses momentos, geralmente, as professoras não interagiam muito com as crianças, em algumas situações olhavam as agendas ou cadernos de para casa e, em outras, observavam as crianças brincarem fazendo intervenções a fim de que dividissem brinquedos ou não se machucassem (principalmente no parquinho).

As situações de brincadeiras orientadas, muitas vezes, estavam relacionadas com as linguagens que estavam sendo trabalhadas nas aulas de cada professora, relacionando as habilidades desenvolvidas por meio da vivência lúdica, revelando, assim, uma utilização dessas como instrumento para atingir à alguns objetivos: desenvolvimento da coordenação motora, aprendizagem de brincadeiras tradicionais

(bambolê, corda, pega-pega) e desenvolvimento do raciocínio lógico matemático (quebra-cabeça). Com a professora de apoio, geralmente, as brincadeiras eram feitas fora da sala de aula, no pátio ou solário e, a professora regente, utilizava-se com mais frequência da sala de aula.

A brincadeira compreendida por esse enfoque é tida como um meio/instrumento para atingir a um fim, um objetivo e, não, propriamente, com um fim em si mesma... o brincar pelo brincar. É este último entendimento que defendem, pelo menos na teoria, as proposições curriculares quando nos elucidam a importância da percepção do lúdico não como um meio para atingir certas habilidades esperadas para cada faixa etária e, sim, como um elemento fundante do currículo. O brincar é o próprio elemento de prazer que poderá estimular a construção de conhecimentos vários e as aprendizagens por meio das interações. Assim o documento se expressa:

(...) o brincar tem um fim em si mesmo. Não há, sob nenhuma circunstância do brincar, a necessidade de produzir um resultado ou um produto final. Atletas profissionais que jogam uma partida de xadrez em um campeonato não estão brincando. O sentido e o prazer do brincar são sua própria realização. O que dá sentido ao brincar é sua experimentação e não seu resultado. [...] Isso não significa que o brincar não possibilite aprendizagens ou a construção de conhecimentos. Ao contrário, ao brincarem, os seres humanos realizam inúmeras sínteses, descobertas, aprendizagens, entretanto, elas se dão espontaneamente e não com um objetivo definido anteriormente ao processo. (PROPOSIÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: EIXOS ESTRUTURADORES, 2015, p. 66-67).

Em nossa pesquisa, principalmente nos momentos em que analisamos as representações culturais das crianças quando estão brincando e o que dizem nessas situações, fica evidente o que o documento em análise explicita. Em diversos episódios observamos como as crianças descobrem o mundo ao seu redor e se descobrem enquanto se transformam em “sujeitos eu-brinquedo”: podem-se citar as vivências relativas às práticas culturais cotidianas e as noções espaciais nelas envolvidas, a construção de narrativas elaboradas enquanto criavam suas festas de casamento e o diálogo com as diversas culturas. Mas, será que as professoras, em sala de aula, percebem a riqueza desses momentos? O que elas pensam sobre o brincar e como organizam o lúdico em suas aulas está em consonância com o currículo para a infância?

Quando conversamos com as docentes, percebemos que as mesmas encontram-se em processo de descoberta sobre as possibilidades do brincar em sua

prática pedagógica como um fim em si mesmo. Exatamente por esse motivo, em alguns momentos suas falas não necessariamente contemplam o brincar na perspectiva estudada por nós e disposta nas Proposições Curriculares. Ao observar o discurso das professoras percebemos uma similaridade com o que José Alfredo Debortolli (2004) identifica como características de brincadeiras contemporâneas e seus possíveis equívocos: brincadeira pedagógica, recreativa, livre, dirigida e o brincar pelo brincar. Em algumas situações de forma menos pronunciada, em outras, mais explícitas, observamos cada uma dessas tipificações das brincadeiras.

Tanto em suas falas quanto na observação de suas aulas percebemos uma tendência a deixar com que as crianças, de forma voluntária e espontânea, escolhessem seus brinquedos e suas formas de brincar. A fala da professora Solange ilustra um pouco esse pensamento:

Bom... Eles tem o momento de brincar livre que eu deixo eles né, soltos... E, até nesse momento eu aproveito para olhar cada criança e ver como eles estão desenvolvendo, né? Como está a socialização, a questão de criatividade mesmo, de cada criança... tem criança que prefere ficar mais sozinha... Então é um dos momentos que eu estou avaliando para planejar as aulas. Planejo, muitas vezes, com base na observação que faço das crianças, de suas necessidades ali, enquanto brincam. (SOLANGE)

Essa maneira de conduzir as aulas na Educação Infantil, bem como a oportunidade de as crianças tornarem-se protagonistas de seu próprio processo de ensino-aprendizagem é observada na fala de Solange. Ainda que a correlação de “brincar livre” com deixar as crianças “soltas” possa ser considerada equivocada, a forma com que a professora se expressa e organiza suas aulas, mostra que esse adjetivo está mais para o brincar de uma maneira espontânea, sem o necessário direcionamento do professor, do que um mero “passatempo”, um momento para aquelas situações que devem preencher as lacunas entre as atividades planejadas cotidianamente.

A visão da professora Solange pode ser percebida como “brincar pelo brincar”, caracterizado pela tentativa de superação das visões “tradicionais” da brincadeira, com conteúdos pedagógicos, nesse sentido: “sobressai uma concepção do brincar relacionada a uma ideia de relaxamento, prazer, distensão e autonomia individual.” (DEBORTOLLI, 2004, p. 22). Esse posicionamento de Solange enquanto estimuladora do brincar ressalta a constância percebida entre o que está “prescrito” no currículo e o que é efetivamente praticado em sala de aula:

Não são os professores e educadores que ditarão os conhecimentos a serem desenvolvidos por meio da brincadeira, mas eles identificarão conhecimentos que podem ser desenvolvidos a partir das brincadeiras que as crianças criarem. (PROPOSIÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: EIXOS ESTRUTURADORES, 2015, p .94).

Exatamente por ser uma área formada com base nas interações sociais, que partem da relação entre os sujeitos com o outro, com o conhecimento e consigo mesmo, a educação e a maneira com que ela se efetiva na escola, por meio das práticas pedagógicas, não pode ser percebida como linear e homogênea. Cada professora com base em seus saberes docentes⁸ (experienciais, profissionais, curriculares, disciplinares) ressignifica o currículo e o coloca em ação. Dessa forma percebemos que em uma escola, teoricamente com o mesmo currículo e delineamentos pedagógicos, identificamos visões e estratégias de formação variadas, que, algumas vezes, não correspondem com o que é proposto pelos documentos normativos. Quando conversamos com Estela sobre as brincadeiras em suas aulas ela se expressa assim:

Olha só, eu procuro é... deixar a brincadeira bem livre, mas eu observando... eu tento assim é juntar é... como é que eu vou te explicar... Vamos supor... eles estão brincando ali de lego. Ali no lego eu observo se eles estão usando as cores, se eles estão socializando com o colega, se está dividindo o brinquedo, se está desenvolvendo mesmo as maneiras de brincar através dessas maneiras as palavras mágicas também... Com licença, por favor, obrigado... (ESTELA)

A prática vivenciada por Estela nos evidencia pontos convergentes e divergentes se comparados às respostas de Solange e, também, do currículo adotado pela escola em que leciona. A utilização de situações em que as crianças possam vivenciar brincadeiras não direcionadas pelas professoras, de forma mais espontânea e a necessidade de observar de que e como as crianças estão brincando para um futuro planejamento pedagógico são consistentes como o currículo em análise. Porém, percebemos que para Estela o brincar pode necessitar de uma intencionalidade prévia, as crianças brincam para aprender alguma coisa: as cores, as regras sociais, as interações, etc.

⁸ Ver Tardif, Lessard & Lahaye (1991).

Nesse direcionamento, o lúdico seria um instrumento dentro do processo educativo e, não, uma oportunidade de vivenciar novas experiências para, partindo delas, não necessariamente, construir conhecimentos. Essa percepção pode ser compreendida, na visão de Debortolli (2004) como uma brincadeira pedagógica, segundo a qual as brincadeiras estão relacionadas com as aprendizagens escolares, buscando superar o caráter fatigante que algumas formas de abordagem de conteúdo têm para as crianças.

Talvez pelas características que envolvam a construção dos currículos como um movimento complexo e dinâmico, baseado na sociedade, nas experiências e nos valores que são considerados “fundamentais”, devendo ser vivenciados pelos sujeitos visando a sua formação integral, a efetivação do currículo no cotidiano da escola não se dá de maneira linear, com uma sequência pré-definida e sem conflitos. Sua construção e posterior efetivação, pelo contrário, se dá no decorrer do processo, nas inconformidades vividas, na inter-relação entre os sujeitos e suas histórias.

É nesse sentido que o papel dos professores se faz presente na construção desse instrumento, em sua problematização e em sua prática. Por se tratar de um dos eixos que compõe o currículo da Educação Infantil, conforme aqui discutido, o brincar não pode ser desconsiderado da prática e o papel das professoras é fundamental para a sua efetivação. Quando perguntada sobre qual considerava ser o seu papel durante os momentos em que as crianças estavam brincando Solange explica que:

Meu papel, é estar ajudando...porque eu não gosto de intervir e falar: olha vocês vão brincar disso agora! Porque eu acho que é um momento deles, eles precisam desse momento... eu acho que o que está fazendo falta hoje em dia na Educação Infantil é disponibilizar esse tempo para o brincar mesmo... porque a gente fica tão preocupada em despejar conteúdo nas crianças que vai queimando essa etapa... e faz falta para eles, a gente percebe isso no desenvolvimento da fala, da coordenação motora, né? A visão que a criança tem do outro colega, até para interagir mesmo... eu acho que é um momento muito bom. (SOLANGE)

Essa percepção revelada pela professora, explicita a sua preocupação em deixar que as crianças tenham momentos de brincadeiras não direcionadas, mostra qual a sua concepção sobre o papel do brincar em sala de aula, bem como a sua função enquanto professora durante essas situações. Solange percebe como, muitas vezes, o tempo de brincadeiras das crianças é “roubado” em detrimento de outras atividades consideradas “mais significativas” para as crianças, pois muitas vezes o

conteúdo prescrito é mais valorizado do que as experiências que podem ser evocadas na interação lúdicas.

A fala da professora é análoga às discussões estabelecidas nos parâmetros curriculares, uma vez que nesse documento a ideia do brincar como um dos eixos principais do currículo para a infância incorpora esse elemento em todas as linguagens. No que concerne à função dos docentes nos momentos das brincadeiras assim se expressa:

Cabe aos profissionais estabelecerem a escuta atenta, o olhar minucioso para perceberem quais são os tipos de interações que os momentos de brincadeira estão proporcionando, intervindo, sempre que necessário, para a ampliação de paradigmas das crianças e a eliminação de atitudes injustas e discriminatórias. (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2015, p. 76).

Esse papel do professor, fundamentalmente como mediador do processo de ensino-aprendizagem está intimamente relacionado a percepção da outra docente, que acredita que a sua função seja a de intermediar as interações das crianças com elas mesmas, com os outros colegas e com a cultura. Em suas palavras:

Ah... eu creio que seja o de fazer com que eles socializem... eu tento assim... deixar eles livres, mas sempre de olho para saber como que eu posso entrar naquelas brincadeiras... então o meu papel é de orientadora mesmo... eu posso dizer que eu posso intervir também... interventora? Por exemplo quando eles estão brincando com os brinquedos que eles trazem de casa e um menino quer uma boneca emprestada... né? E a menina fala... não é brinquedo de menina e eu falo não... ele pode ser o pai, o irmão da boneca... pode ser o tio da boneca... né? Aí dessa forma eu procuro trabalhar a igualdade mesmo, né? (ESTELA)

Estela, ainda que com outras palavras, nos mostra a sua preocupação em atentar-se para as relações que são desenvolvidas pelas crianças como uma maneira de tecer questionamentos, reflexões e construção de novas representações, tendo como base as situações vividas durante as brincadeiras. Em sua fala percebemos a inquietação com os estereótipos de gênero e a superação dos mesmos por meio de conversas com os alunos tendo como base os diálogos durante as brincadeiras.

Já vimos como são as representações dos “eu-brinquedistas” quando se trata de gênero e pensamos que as mesmas podem ter sido influenciadas pela maneira igualitária com que as professoras mostraram tratar essa temática em sala de aula, refletindo diretamente na internalização desses conceitos pelas crianças. Os

documentos curriculares que orientam a proposta pedagógica da escola contemplam esse tema e ressaltam a importância de sua problematização na escola:

É responsabilidade e papel dos professores e educadores problematizar aspectos da cultura que são trazidos à tona durante os momentos de brincadeiras, ajudando as crianças a refletirem mais criticamente sobre eles sem moralismos, mas buscando relações em que os direitos de todos sejam respeitados e garantidos. (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2015, p. 78).

Essa abordagem feita pelas professoras desde a educação infantil é fator crucial para a aprendizagem da diversidade e compreensão das diferenças, desde a mais tenra idade. Quanto antes as crianças forem provocadas a pensar sobre o mundo a sua volta e as representações que dele são evocadas, mais chances teremos de formar sujeitos pensantes, críticos e respeitosos. A interação provocada nos momentos em que se constituem “sujeito eu-brinquedo” são observadas pelas professoras, bem como as diversas formas com que as crianças podem relacionar-se com o seu entorno. A reflexão de Solange sobre as crianças que tem maior dificuldade para exteriorizar seus pensamentos e relacionar-se com os outros é elucidativa:

(...) percebo também que tem aquelas crianças que não gostam de interagir... aí é onde eu tenho que estar atuando com aquela criança depois, conversando, perguntando às vezes porque ela não gosta de brincar com aquele brinquedo específico... tentar intervir dessa forma... nós temos que dar um suporte. Não para intervir em como elas vão brincar, mas para ajudá-los naquilo que eles querem brincar. (SOLANGE)

O brincar, nesse sentido, é uma forma de interação. Interação essa que é construída, aprendida e vivida a partir da convivência com esse elemento. Brincar, ao contrário do que se pode pensar, não é inato. É um aprendizado, um aprendizado social (BROUGÉRE, 2010). É partindo desse direcionamento que o documento em análise afirma que os eixos “brincar” e “interações” não podem ser compreendidos de forma isolada, visto que são indissociáveis:

O brincar é interação e pelas interações que se aprende a brincar. Um eixo constitui o outro, sendo intimamente interligados. É por isso mesmo que se afirma que o brincar é um conhecimento social. Ele se realiza na interação entre sujeitos da cultura, pela cultura e pelas interações com os artefatos e elementos da cultura. (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2015, p.69).

Os brinquedos e as brincadeiras, sobretudo, são percebidos pelas professoras como cultura tradicional, herdada nas interações familiares. A professora Estela, contando um pouco sobre a sua prática cotidiana envolvendo o lúdico, percebe a relação das crianças com as famílias, por meio das brincadeiras. Partindo da observação das crianças durante as suas aulas e percebendo o potencial evocado pela relação do brincar com as famílias, Estela desenvolveu um projeto com as crianças, que envolveu toda a comunidade escolar e culminou na Festa da Família da escola:

Sim.. Claro, porque, muitas vezes, eu levo eles lá para baixo para brincar de bambolê, por exemplo, ou pular corda e eles falam assim: É a minha mãe já me ensinou a fazer isso... ou eu brinco com a minha irmã né... brincadeira é uma cultura, também! Então nesses momentos eu procuro resgatar as brincadeiras de infância dos pais e, por sinal, eu quero fazer um projeto em cima disso. Brinquedo e brincadeiras... para resgatar a cultura do brincar, que vai ser o tema da nossa Festa da Família. (ESTELA)

A valorização do brincar em suas mais variadas formas, é percebida recorrentemente na fala e nas atitudes das professoras. A relação que percebemos entre as docentes, o brincar, as crianças e a prática pedagógica reflete-se diretamente na construção e efetivação do currículo dessa UMEI. Ao observar a aula a que Estela se refere, a preocupação com que as crianças apreendessem a forma “correta” de brincar foi evidenciada. Em suas ações percebemos que para Estela, era muito importante que as crianças compreendessem a regra de cada brincadeira, algumas vezes explicando individualmente para as crianças que não haviam compreendido a forma certa de pular a corda ou brincar com o bambolê. Nesse sentido passa-se a ter uma brincadeira dirigida, na qual “o objetivo principal ressaltado para essas “atividades” é o de ensinar a brincadeira, mas não necessariamente o de brincar.”. (DEBORTOLLI, 2004, p. 22).

Quando questionadas sobre o que era brincar para cada uma delas, pudemos perceber como, internamente, esse elemento orienta a prática pedagógica de cada uma, de acordo com sua experiência docente e as concepções que tem de criança e educação:

Brincar para mim é um momento de desenvolvimento da infância...Iguar a gente fala que o adulto trabalha, a criança precisa brincar... então se ela não tiver essa etapa bem feita, bem trabalhada, eu acredito que ela não vai sair muito bem nas outras não... isso é perceptível... A questão da criatividade

mesmo... você vê que a criança que brinca mais, que cria mais, ela tem mais facilidade de estar imaginando as coisas... tanto para brincar, para fazer um desenho... Então eu acho fundamental para a criança. (SOLANGE)

Brincar tem tantos significados... Para mim brincar é viver... principalmente criança... porque criança tem que brincar, porque através da brincadeira que eles descobrem, eles socializam, que eles vão resgatando até mesmo uma brincadeira que eles acham que é de menino ou de menina, mas aí tem o papel do educador, né? Para mostrar que todos somos iguais. (ESTELA)

Essa compreensão do brincar pode ser visualizada como um direito da criança, apesar das professoras não falarem explicitamente dessa maneira. O lúdico passa a ser um momento imprescindível na vida dos alunos e indispensável para a existência da infância, essa visão revela-nos como a formação das professoras e a efetivação das práticas pedagógicas possibilitam a construção de um currículo que considere as representações culturais vividas nas brincadeiras como parte da constituição das crianças. Durante nossas conversas com as professoras e a observação das interações cotidianamente, percebemos que a UMEI Lugar de Brincar, desenvolve o processo de ensino-aprendizagem das crianças, em sua maior parte, em consonância com as proposições curriculares que a norteiam. Esse aspecto pode ser visualizado além das entrevistas em outros momentos da escola, como é o caso da orientação que as professoras recebem pela coordenação, na qual fazem estudos relativos aos documentos normativos e a necessidade de fazer um planejamento semanal que contemple, necessariamente o brincar:

Figura 62: Planejamento

PLANEJAMENTO SEMANAL - EDUCAÇÃO INFANTIL				
PROFESSORA	SALA 11	FAIXA ETÁRIA 4 anos	DATA 18/09 à 22/09/2016	
Intencionalidades Educativas: <input checked="" type="checkbox"/> A construção da autonomia da criança <input checked="" type="checkbox"/> Interações ativas com o meio físico e social <input checked="" type="checkbox"/> Expressão por meio das linguagens e tecnologias		Eixo Estruturadores: <input checked="" type="checkbox"/> Brincar <input checked="" type="checkbox"/> Interações <input checked="" type="checkbox"/> Cultura Natureza Sociedade		
Habilidades	Habilidades	Habilidades	Habilidades	Habilidades
- Construir conhecimentos a partir das interações.	- Atuar em grupo.	- Pensar e agir com criatividade.	- Pensar e agir com criatividade.	- Pensar por si mesmo.
Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
- Livro: o caso do Lixo perdido. - Desenho dos personagens da história. - Início do Projeto Brinquedos e Brincadeiras.	- Vídeo: A cigarra e a formiga. - Trabalho com a Camila que está fazendo trabalho com a turma sobre brinquedos criados com sucatas e materiais diversos.	- Bingo de letras. - Continuação do trabalho com a Camila, com materiais diferentes e propostas variadas de acordo com o interesse da turma.	- Bingo de numerais. - Trabalho com a Camila. - Concepção de brinquedos.	- Evolução da escrita espontânea. - Momento paz de conta.

Fonte: Fotografia tirada pela autora

Percebemos, também, por meio da fala das professoras e da observação da rotina das crianças que os brinquedos utilizados, geralmente, eram de materiais estruturados, tais como: massinha, carrinhos, bonecas, lego, jogos, etc. Talvez por esse fator a nossa pesquisa foi um elemento surpresa no primeiro contato com as crianças e as docentes. Na fala das professoras:

Aqui na sala temos alguns brinquedos disponibilizados, mas que ainda não são suficientes. Então na sexta, geralmente liberamos para trazer brinquedos de casa ou, às vezes, conseguimos de outra sala emprestado, brinquedos que eles ainda não tiveram acesso. Aí vamos diversificando aos poucos.
(SOLANGE)

A utilização dos brinquedos e brincadeiras no dia a dia com as crianças era uma constante. Como pode ser visualizado no planejamento, com objetivos diferentes em cada tipo de brincadeira, algumas vezes de forma mais dirigida, com caráter pedagógico, recreativo ou livre. As abordagens da brincadeira ressaltam, mais uma vez, o caráter humano da educação, que é construída no complexo movimento ideológico, cognitivo, político e social de que se compõe os sujeitos que nela se inserem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendemos rever a pesquisa apresentada, identificando as principais estratégias adotadas, seus objetivos, bem como discutir as implicações do presente estudo para a educação. Torna-se fundamental, portanto, a percepção de que a criança, como sujeito histórico-cultural, tem em sua constituição o brinquedo, a brincadeira e a cultura como um dos elementos. Quando passamos a considerar a criança como protagonista de suas próprias narrativas, partindo de suas interações com os brinquedos, consigo mesma e com os outros, adquirimos uma visão mais abrangente e, nesse sentido, mais complexa sobre o universo infantil e o lugar do lúdico nos processos educativo, como componente da cultura presente no currículo da Educação Infantil.

Com o objetivo inicial de analisar quais as representações culturais percebidas na construção de brinquedos pelas crianças e sua relação com o currículo da Educação Infantil nos questionamos: que representações da cultura são possíveis de serem percebidas na construção de brinquedos pelas crianças? Como as relações das crianças com os brinquedos infantis expressam elementos de sua cultura vivida dentro do espaço escolar? O que as crianças dizem quando brincam com esses objetos culturais é considerado no currículo?

Construímos, assim, a metodologia, os instrumentos para a coleta de dados e a posterior análise dos mesmos baseados em uma pesquisa com crianças, que privilegiasse à escuta desses sujeitos, em suas diferentes linguagens e formas de comunicação. Exatamente por tratar-se de uma abordagem diferenciada, na qual seríamos observadores-participantes, escolhemos métodos que pudessem facilitar a comunicação com as crianças, favorecendo as nossas interações e evidenciando-as como protagonistas da pesquisa. Para isto, adotamos como estratégias as filmagens de campo, registros das brincadeiras e rodas de conversa.

Todos os dados foram minuciosamente analisados, construídos em narrativas para que o leitor pudesse compreender a sutileza envolvida nas experiências infantis, por meio das construções lúdicas observadas. A fim de correlacionar as representações das crianças com o currículo escolar, além da análise dos documentos normativos da escola, entrevistamos as professoras e, assim, tivemos maiores possibilidades de compreender as relações estabelecidas entre cultura, currículo e o brincar na instituição pesquisada.

Baseando-nos na literatura, principalmente nos estudos de Machado (2003); Benjamin (2002); Brougère (2010); criamos a expressão “criança: sujeito eu-brinquedo”, que nos permitiu apoiar os nossos argumentos ao longo da tessitura de nossa pesquisa e perceber que o conceito desenvolvido se configura uma importante maneira de se considerar as crianças e analisar as suas interações enquanto se conectam com o mundo vivido e os objetos em suas brincadeiras.

A pesquisa de campo nos possibilitou observar de forma peculiar como as crianças, mesmo que no primeiro contato com os objetos disponibilizados, habilidosamente, foram relacionando-se com aqueles materiais, pouco a pouco, imprimindo marcas da cultura e da sua identidade nas brincadeiras construídas, nos revelando assim o encantamento de constituírem-se “criança: sujeito eu-brinquedo”.

Quando passamos a analisar os dados obtidos por meio de nossa pesquisa empírica, observamos cinco categorias: gênero pronunciado em vivências lúdicas, regras sociais, práticas culturais cotidianas, diversidade cultural e currículo anunciado nas práticas pedagógicas das professoras. As representações culturais observadas enquanto as crianças construía seus brinquedos e brincadeiras e a forma com que se transformaram em “sujeito eu-brinquedo” só podem ser bem compreendidas quando consideramos a complexidade de suas narrativas.

Vários foram os aspectos que chamaram a nossa atenção quando discutiam questões relativas ao gênero. Seguindo os modelos de organização da sociedade e, portanto, acompanhando as mudanças paradigmáticas com relação à essa categoria social. Em suas brincadeiras percebemos a fluidez nos momentos lúdicos que não são mais divididos com rigidez em “brincadeiras de menina” e “brincadeiras de menino”. Em nossas observações, apesar de uma sala com maioria de meninas, constatamos como os papéis sociais encontram-se misturados, refletindo-se na educação das crianças e na forma com que as mesmas representam as culturas nas quais estão inseridas.

Assim como em nossa sociedade, as relações desenvolvidas e as formas de organização social não são homogêneas e, algumas vezes, certas concepções demoram algum tempo para efetivamente trazerem mudanças. Nesse sentido, em algumas situações, nas brincadeiras dos meninos observamos características de maior agitação e, na maior parte das meninas, a necessidade de brincadeiras com o corpo mais contidas, geralmente assentadas no chão e, em poucas ocasiões,

correndo pela sala. Vale destacar que quando tiveram a possibilidade de criar seus próprios brinquedos, tanto os meninos, quanto as meninas envolveram-se na criação de brinquedos tradicionais, tais como pipa, bambolê e barangandão, tradicionalmente relacionados aos diferentes gêneros. Ressalta-se com base em nossas análises a necessidade da problematização e abordagem dessa temática na prática pedagógica das professoras da Educação Infantil, já que a mesma é contemplada no currículo para essa faixa etária e deve ser pensada com as crianças, em seu processo de constituição identitária.

No que concerne à percepção das crianças sobre as regras sociais e como a sua relação com os brinquedos e brincadeiras refletem essa compreensão, é evidente como os estereótipos, a estética, o casamento e os valores propostos por nossa sociedade atual são ressaltados pelas crianças, que não ficam alheias à essas representações. Enquanto brincavam preocupavam-se com a beleza dos elementos que estavam construindo, sendo a cada dia mais exigentes com relação aos padrões de beleza criados por seus pares, em diálogos constantes durante suas construções. As regras implícitas nas construções sociais pelas crianças foram perceptíveis, que à sua maneira ora refletiam, ora reproduziam os padrões considerados tradicionais: corpo magro como o ideal, modelos de casamentos tradicionais, padrões de comportamento social em eventos, etc.

As regras sociais, nesse sentido, não deixaram de ser abordadas pelas crianças que, de maneira dinâmica, nos mostraram como são capazes de compreender o funcionamento da sociedade e, muitas vezes, de questionar certos padrões. A necessidade de se ouvir o que as crianças tem a dizer sobre aspectos considerados complexos para seu conhecimento nos são claras, visto que a cada novo dia da pesquisa, percebemos o quanto a escuta atenta às representações infantis podem modificar a maneira como se desenvolvem a prática pedagógica nas instituições de ensino, efetivando-se assim, o currículo pensado para essa faixa etária.

Ao longo de suas representações culturais, desvendamos como as crianças são perceptivas aos elementos que estão ao seu entorno e, durante sua transformação em “sujeito eu-brinquedo” não deixam passar desapercibidas características observadas nas práticas culturais cotidianas. A maneira com que internalizam as culturas à sua volta e exteriorizam o que pensam sobre características de seu convívio diário é o que possibilita a constituição de si mesmas como objetos culturais, estando a cultura lúdica em destaque nesses episódios. A representação de

elementos “valorizados” socialmente como o mundo do trabalho, o consumo e as mídias sociais foram abordadas pelas crianças, que convivem com essas noções diariamente e, portanto, não poderiam deixar de representá-las em suas construções lúdicas.

Seguindo as implicações do mundo globalizado em que vivemos, as crianças mostraram como são capazes de transitar em culturas diferentes ao longo da construção de seus brinquedos. O diálogo que fizeram com diferentes países e costumes geograficamente distantes dos seus, nos evidenciam como os “eu-brinquevistas” estão abertos à diversidade e a incorporam em sua visão de mundo, que nada tem de simples. É de fundamental importância destacar como a ambiência desenvolvida por nós, durante a pesquisa, possibilitou às crianças uma atmosfera favorável à imaginação e criatividade, sem as quais não teríamos a possibilidade de tantas construções inusitadas por parte das crianças.

Ao longo de nossa investigação, o brincar, pode proporcionar à criança uma autêntica relação com a sociedade na qual está inserida, podendo, dessa maneira, agir de forma consciente no mundo, conhecendo-o e modificando-o de acordo com as suas necessidades. Pode-se dizer que, nessa relação com o brincar, a criança estará conhecendo o mundo e nele se reconhecendo, é um processo de autoconsciência, uma criação de laços de pertencimento, de inserção cultural.

Ao entrevistarmos as professoras pudemos perceber que os currículos para a Educação Infantil contemplam com riqueza os aspectos relativos as inúmeras possibilidades que o brincar desempenha nas formas de representação social das crianças e como a sua utilização nas escolas contribui para uma educação significativa. No entanto, ficou clara em nossa pesquisa, como a efetivação do currículo prescrito, algumas vezes, pode se diferenciar do que se encontra descrito nos documentos normativos, uma vez que os profissionais envolvidos podem não ter completa clareza de seu papel enquanto mediadores do processo de ensino-aprendizagem.

É necessário ressaltar como observamos nas falas das professoras iniciativas de contemplar a criança como protagonista de sua constituição identitária, em sua relação com o lúdico, por meio das possibilidades de escolha dos caminhos trilhados em suas aprendizagens. Essa modificação na percepção das educadoras é fator fundamental para a implantação de propostas curriculares centradas nas crianças e

na construção do conhecimento baseada na escuta de suas necessidades, de seus anseios e curiosidades.

Vários serão os desafios enfrentados pelos educadores da criança pequena para que a brincadeira e o brinquedo se façam presentes nos currículos, como a preocupação com o aprendizado cada vez mais precoce da leitura e da escrita, a preocupação extrema com o desenvolvimento de “conteúdos” fundamentais para o segmento de ensino seguinte, as inconsistências entre o prescrito no currículo e o praticado no interior das escolas, etc. Assim, além da formação de professores para trabalhar com esses conceitos, torna-se desafiador aprofundar a concepção dos mesmos com os pais de nossas crianças, para que possam reconhecer a importância do corpo em movimento e do lúdico na humanização de seus filhos, com vistas a valorizar essas práticas pedagógicas na escola.

Espera-se que esta reflexão promova mais pesquisas sobre a temática no âmbito acadêmico, privilegiando a escuta sobre o que a criança tem a dizer nesses contextos. Acreditamos, por fim, que os dados da nossa pesquisa possam contribuir para uma discussão nos cursos de formação de professores, no cotidiano das escolas, e, por conseguinte, para a construção de proposições curriculares que considerem a cultura da criança e suas narrativas ao tratarem o brincar na Educação Infantil articulada com o contexto cultural e o que se espera desse sujeito na sociedade.

Temos consciência que o nosso estudo possui algumas limitações, muitas vezes ligadas ao curto tempo de pesquisa que temos em um curso de Mestrado, com uma temática tão profunda e complexa como a tratada neste trabalho, às dificuldades enfrentadas nos momentos da pesquisa sem prejudicar a rotina vivenciada no ambiente escolar e, também, à nossa (e posso dizer minha!) primeira experiência efetiva como pesquisadora da infância. Portanto, apesar das referidas limitações vários foram os contributos dessa investigação.

Compreendemos que muitos são os futuros caminhos que podem ser trilhados tendo como base a consideração das crianças como “sujeito eu-brinquedo”, podendo influenciar pesquisas que aprofundem as representações culturais da criança como foco para o delineamento das propostas pedagógicas das escolas, incluindo a observação da cultura lúdica como fundamental na efetivação dos currículos para essa faixa etária.

Nesse sentido, não poderemos nos furtar a compreender também as dimensões políticas e ideológicas presentes na brincadeira. Que sujeitos queremos

formar? Para qual sociedade? Como as brincadeiras podem contribuir para projetos de humanização dos sujeitos? Que mediações os educadores poderão realizar no ato de brincar das crianças? Que conhecimentos poderão ser construídos nesses contextos? Enfim, várias são as questões que a cultura lúdica infantil traz para a educação. Cabe a nós construir respostas, juntamente com as crianças, e considerá-las como “sujeito: eu-brinquedo” poderá trazer pistas fundamentais para que isto aconteça.

REFERÊNCIAS

- ALDERSON, Priscilla. **As crianças como pesquisadoras**: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. Revista Educação e Sociedade. Campinas, v.26, n.91, p. 419-442, maio/ago, 2005.
- AMORIM, Ana Luisa Nogueira de; DIAS, Adelaide Alves. Currículo e Educação Infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais. **Espaço do Currículo**, v.4, n.2, p. 125-137, set. 2011 a mar. 2012.
- ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas. Franca-SP: Cultura Acadêmica, 2010. v. 1.
- APPLE, Michael. W. **Ideologia e Currículo**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BAKE OFF BRASIL 2017. **You Tube**. Bake Off Brasil Mão na Massa. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=uGJLoH1ZW-o>>. Acesso em: 24 nov. 2017.
- BARRA, Sandra Marlene; SARMENTO, Manuel Jacinto. Os saberes das crianças e as interações na rede. **ZeroaSeis**, periódicos UFSC. V.8, n. 14, 2006. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1776>>. Acesso em: 19 ago. 2017.
- BASTOS, Maria Helena Câmara. Jardim de Crianças: o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875-1887). In: MONARCHA, Carlos (Org.). **Educação da infância brasileira (1875-1983)**. São Paulo: Autores Associados, 2001.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaio sobre literatura e história da cultura (Obras Escolhidas v. I). São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação, São Paulo, Ed. 34, 2002.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto –Portugal. Porto Editora, 1982.
- BOGDAN, R., BIKLEN, S., (1994). **Investigação Qualitativa em Educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.
- BOMTEMPO, Edda. Brincar, fantasiar e aprender. **Temas em psicologia**, Ribeirão Preto, v. 7, n. 1, p. 51-56, abr. 1999a. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1999000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 dez. 2016.
- BOMTEMPO, Edda. Brinquedo e Educação: na Escola e no Lar. **Psicologia Escolar e Educacional**, Abrapee / São Paulo, v. III, n.1, p. 61-69, 1999b.
- BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19, p. 20-28.

BORBA, Angela Meyer. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar**: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil. 2005. 298 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação-Universidade Federal Fluminense, 2005.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 02 out. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional**. LDBEN, nº 9.394. Brasília: Câmara Federal, 1996.

BRASIL. **Lei n.4.024, de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4_024.html> Acesso em 18 de jan. 2017.

BRASIL. **Lei n.5.692, 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em 18 de jan. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 01, de 13 de abril de 1999: **Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, p. 18, seção 1. 13 abr. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil**: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília: MEC, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. – (Coleção questões da nossa época; v.20).

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Tradução de José Garcez Palha. Lisboa: Cotovia, 1990.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil com base na análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; CERISARA, Ana Beatriz. **O Referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas**. Educação e Sociedade, 2002, vol. 23, n. 80, p. 326-345.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da Educação Infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana L. G.; PALHARES, Marina S. **Educação Infantil Pós - LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2007, p.19-49.

CORDAZZO, S. T. D.; VIEIRA, M. L. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 7, n. 1, p. 1-13, 2007.

CORSARO, William A. A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. **Educação, Sociedade e Cultura: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação**, Porto, v. 17, p. 113-134, 2002.

DEBORTOLI, José Alfredo. Verbete Brincadeira. In: GOMES, Christianne L. (Org.). **Dicionário Crítico do Lazer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004. p. 19-24.

DELGADO, A. C.C; MÜLLER, F. **Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: **Educação Infantil: a creche, um bom começo**. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-28.

DURKHEIM, Émile. **As Regras do Método Sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Tradução: Stephania Matousek. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FANTIN, Mônica. **Jogo, Brincadeira e Cultura na Educação Infantil**. Florianópolis, 1996. 306 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, 1996.

FERREIRA, M. e SARMENTO, M. J. – Subjectividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz. **Revista Educ**. São Carlos,SP: UFSCar, v.2, no. 2, p. 60-91, nov. 2008. Disponível em: < <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/19/19>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

FERREIRA, Manuela. “- Ela é nossa prisioneira!”: questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das

crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Reflexão e ação**, v. 18, n. 2, p. 151-182, 2010.

FINCO, Daniela. **Educação Infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças**: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. 2010. 216 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, USP, 2010.

FLORES, Kelly Zoppei; VIEIRA, Adriano José Hertzog. Situação imaginária e materiais não estruturados: uma análise das atividades lúdicas em crianças de 5 anos. **XII Congresso Nacional de Educação EDUCERE**. 2015. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17462_8263.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olhos d'água, 1997.

GATA BORRALHEIRA. **Baixar músicas grátis**. Disponível em: <<https://dlmusicas.fun/mp3/Gata-Borrallheira.html>>. Acesso em: 25 out. 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, C. Ler e escrever também com o corpo em movimento. **Ler e escrever**: um compromisso de todas as áreas. UFRGS; Porto Alegre. 2004. p.47-63.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo, Perspectiva, 1980.

JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Trad. de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

KISHIMOTO, T. M. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko M. **O Jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1994.

KORCZAQ, Janusz. **Quando eu voltar a ser criança**. São Paulo: Summus, 16.ed. 1981.

KRAMER, Sônia. **A Política do Pré-Escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, Jul. 2002.

KRAMER, Sônia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.18, n.60, p. 15-37, dez. 1997.

KUHLMANN JR, Moysés. Educando a Infância Brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA Filho, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte, Autêntica, 2011. p. 469-496.

KUHLMANN JR., M. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, A.L.G de; PALHARES, M.S. (Orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. 6.ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2007.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Marina Marcondes. Fenomenologia e Infância: o direito da criança a ser o que ela é. **Revista Educação Pública**, v. 22, p. 249-264, 2013.

MACHADO, Marina Marcondes. **O brinquedo sucata e a criança: a importância do brincar, atividades e materiais**. 4 ed. São Paulo: Loyola, 2003.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar: prazer e aprendizado**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 51-76.

MARCONDES, N. A. V; BRISOLA, E. M. A. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**. São José dos Campos, v.20, n. 35, p.201-208. 2014. Disponível em: <<http://zip.net/bhs ZC9>>. Acesso em: 13 mar. 2015.

MARTINS FILHO, Altino José; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Metodologias de pesquisas com crianças. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.18, n. 2, p.08-28, jul./dez., 2010.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo, EPU-EDUSP, 1974.

MENEZES, M. G.; SANTIAGO, M. E. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**, v. 2, n. 3 (75), p. 45-62, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLINA, Adão Aparecido; LARA, Ângela Mara de Barros. Infância e políticas educacionais no Brasil na década de 1990. In: **VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR - EDUCERE**, 2008, Curitiba. Anais do VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR - EDUCERE. Curitiba: Champagnat, 2008. v. único. p. 3981-3995.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: Beauchamp, J.; Pagel, S. D.; Nascimento, A. R. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2007. p. 17-46.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, Conhecimento e Cultura / [Antônio Flávio Barbosa Moreira, Vera Maria Candau]; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. IN: BRASIL, MEC - Secretaria de Educação Básica. **Indagações sobre Currículo: currículo e desenvolvimento humano**. Brasília, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomás Tadeu (org.) **Currículo Cultura e Sociedade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Rio de Janeiro, Vozes, 2003.

MULHERES SÃO MINORIA ENTRE OS CHEFS DE GUIA FAMOSO DA GASTRONOMIA. **Uai - Estado de Minas**. Disponível em: <<https://www.uai.com.br/app/noticia/gastronomia/2018/02/09/noticias-gastronomia,221506/mulheres-sao-minoria-entre-os-chefs-de-guia-famoso-da-gastronomia.shtml>>. Acesso em : 26 nov. 2017.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EDUSP, 1974. p. 97-124.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Contribuições dos estudos culturais para o currículo da educação física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 671-685, Set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892011000300010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 12 nov. 2017.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. **Brinquedo e indústria cultural**. Petrópolis: Vozes, 1986.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. **O que é brinquedo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. **Brinquedo e indústria cultural**. Petrópolis, Vozes, 1986.

PACHECO, Fernanda Pimentel et al. A Criança Protagonista na Construção de Brinquedos com Sucata e Material Reciclável no Espaço do Labrinca. **Extensio**: Revista Eletrônica de Extensão, Florianópolis, v. 6, n. 7, p. 1-16, jul. 2009. ISSN 1807-0221. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/view/10913>>. Acesso em: 01 jan. 2017.

PACHECO, José Augusto. Teoria (Pós) Crítica: passado, presente e futuro a partir de uma análise dos estudos curriculares. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.11, n.1, abr.2013. Disponível em: < <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/13870/11311>>. Acesso em 13 ago. 2017.

PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

PEREIRA, Eugenio Tadeu. Brincar e criança. In: CARVALHO, A. et al. (Org.). **Brincar(es)**. Belo Horizonte: Editora UFMG, Pró-Reitoria de extensão/UFMG, 2009, p. 17-28.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; SALGADO, Raquel Gonçalves; SOUZA, Solange Jobim e. Pesquisador e criança: dialogismo e alteridade na produção da infância contemporânea. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo , v. 39, n. 138, p. 1019-1035, Dec. 2009 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-5742009000300016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 jul. 2017.

PINTO, Leila Mirtes Santos de Magalhães. Experiência Lúdica Criativa. In: **Coleção Veredas** - Formação Superior de Professores: guia de estudo - módulo 6 - volume 4. Secretaria do Estado da Educação, Minas Gerais, Belo Horizonte: SEE-MG, 2004.

PIRES, Eloiza Gurgel. Experiência e linguagem em Walter Benjamin. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 813-828, set. 2014. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000300015>. Acesso em: 21 set. 2017.

POLÍTICA Nacional de Educação Infantil/ Ministério da Educação e do Desporto, **Secretaria de Educação Fundamental**. Coordenação de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. **Proposições Curriculares para a Educação Infantil**: eixos estruturadores. Belo Horizonte: SMED, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. **Proposições Curriculares para a Educação Infantil**: fundamentos. Belo Horizonte: SMED, 2014.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Prefeitura Municipal de Belo Horizonte**. Secretaria Municipal de Educação. 2015.

QUEVEDO, Wagner de Ávila. Notas sobre narração e experiência em Walter Benjamin. **Anuário de Literatura** (UFSC), v. 13, p. 99-118, 2008.

QUINTEIRO, J. **Sobre a emergência de uma sociologia da infância**: contribuições para o debate. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. esp., p. 137- 162, jul./dez. 2002.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-644, Ago. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo .php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000200014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000200014&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 05 fev. 2018.

RIZZINI, Irene. **O Século perdido**: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. Rio de Janeiro: Universitária, 1997.

SÁ, Neusa Maria Carlan. Conceito de lúdico. Disponível em: <http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo3/ludicidade/neusa/conc_de_ludico.html>. Acesso em: 26 nov. 2016.

SÁ, Neusa Maria Carlan. **O lúdico na ciranda da vida adulta**. São Leopoldo-RS, 2004. Dissertação de mestrado, Programa de pós-graduação em educação, Unisinos.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Sandro Vinícius Sales dos. "**A gente vem brincar, colorir e até fazer atividade**": a perspectiva das crianças sobre a experiência de frequentar uma instituição de Educação Infantil. 2013. 149f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e Culturas da Infância**. Braga, PT: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Uma Agenda Crítica para os Estudos da Criança. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças**: Contextos e Identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 224, p. 223-244, jan./abr. 2009.

SAURA, Soraia Chung. O imaginário do lazer e do lúdico anunciado em práticas espontâneas do corpo brincante. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte** (Impresso). v. 8, p. 1-13, 2013.

SCHMIDT, Elizabeth Silveira. Currículo: uma abordagem conceitual e histórica. **Revista Publicatio UEPG 2003**. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/492/493>> Acesso em: 10 set. 2016.

SILVA, Célia Regina da; LACERDA, Clarisse Simplício. O lugar da Criança Pequena da Sociedade e o Atendimento Institucional à Primeira Infância: do asilo à creche. In: LIMA, Eneide Maria Moreira et al. (Org.). **Rede integrada de Educação Infantil: o que aprender com o EduCriança?**. Campinas: alínea, 2009.p. 57-70.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Natália Fernandes; SARMENTO, Manuel Jacinto e TOMÁS, Catarina Almeida. **Investigação da infância e crianças como investigadoras**: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. Nuances. UNESP –Presidente Prudente, vol. 12, nº 13, p. 50-64, 2005.

SONS OF APOLLO. **Radio Tangra**. Disponível em: <<http://www.radiotangra.com/>>. Acesso em: 12 jan 2018.

SOSSELA, Cláudia Roberta et al. A Importância do Brinquedo Sucata no Desenvolvimento Infantil. **Psicologia.PT**. 2012. s.v. s.n. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0308.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2016.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de. **Meninos, à marcha! Meninas, à sombra! A história da Educação Física em Belo Horizonte (1897-1994)**. 1994. 288f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1994.

TARDIF, *Maurice*; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educ. Soc. vol.21 nº. 73 Campinas Dec. 2000.

TRIGUEIRO, Aline. **Uma análise introdutória à noção de fato social total em Marcel Mauss**. Augustus, Rio de Janeiro, v. 8, p. 9-16, 2003.

UMEIS INAUGURADAS NO BARREIRO. **Jornal Hoje em Dia**. 2013 Disponível em: <<http://hojemdia.com.br/-umeis-s-inauguradas-na-regi-do-barreiro-1>>. Acesso em: 07 set. 2017.

VARES, Sidnei Ferreira de. **A Educação como Fato Social**: uma análise sobre o pensamento pedagógico de Durkheim. Revista Educação. v.6, n.1, 2011. Disponível em : < <http://revistas.ung.br/index.php/educacao/issue/view/43/showToc>>. Acesso em 01 ago. 2017.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? Trad. de Márcia Barroso. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

YOUNG, Michel. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. In: **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.3, n.2 , p.225-250, jun. 2013.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Para Pais e/ou Responsáveis

N.º Registro CEP:

Título do Projeto: CRIANÇA: SUJEITO EU-BRINQUEDO. Representações culturais no currículo da Educação Infantil

Prezado Sr(a),

O menor sob sua responsabilidade está sendo convidado a participar de uma pesquisa que estudará o que as crianças dizem sobre a própria vida e sua cultura quando estão construindo seus brinquedos com materiais reutilizáveis. Em seguida, analisarei o que estes dizeres podem contribuir para a elaboração dos currículos da Educação Infantil.

Seu filho(a) foi selecionado (a) porque é aluno de uma UMEI e está na faixa etária de 4 a 5 anos. A participação da sua criança nesse estudo consiste em conviver comigo em sua sala de aula para que eu possa fazer observações, registros fotográficos e audiovisuais sobre o tema da minha pesquisa.

A participação de seu filho(a) é muito importante e voluntária e, conseqüentemente, não haverá pagamento por participar desse estudo. Em contrapartida, você também não terá nenhum gasto.

As informações obtidas nesse estudo serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre a participação em todas as fases da pesquisa, e quando da apresentação dos resultados em publicação científica ou educativa, uma vez que os resultados serão sempre apresentados como retrato de um grupo e não de uma pessoa. Você poderá se recusar a participar ou a responder algumas das questões a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal se esta for a sua decisão.

Todo material coletado durante a pesquisa ficará sob a guarda e responsabilidade do pesquisador responsável pelo período de 5 (cinco) anos e, após esse período, será destruído.

Os resultados dessa pesquisa servirão como a intenção principal de “ouvir a voz” das crianças, tanto dentro da comunidade científica, quanto da sociedade como um todo, contribuir para que, a cada dia mais esses sujeitos sejam percebidos como seres que pensam, sentem e fazem história, constroem, reproduzem e ressignificam culturas, enfim, que são constituintes de sua própria trajetória.

Para todos os participantes, em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa, será observada, nos termos da lei, a responsabilidade civil.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisador responsável: Camila Moutinho Domingues, Rua Raimundo Macedo, nº134, Bela Vista, Contagem. Telefone: 99898-6519.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, coordenado pela Prof.^a Cristiana Leite Carvalho, que poderá ser contatado em caso de questões éticas, pelo telefone 3319-4517 ou email cep.proppg@pucminas.br.

O presente termo será assinado em 02 (duas) vias de igual teor.

Belo Horizonte, ____ de _____ de 2017.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

Nome do participante (em letra de forma)

Assinatura do participante ou representante legal

Data

Eu, Camila Moutinho Domingues, comprometo-me a cumprir todas as exigências e responsabilidades a mim conferidas neste termo e agradeço pela sua colaboração e sua confiança.

Assinatura do Pesquisador

Data

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Para Professoras

N.º Registro CEP:

Título do Projeto: CRIANÇA: SUJEITO EU-BRINQUEDO. Representações culturais no currículo da Educação Infantil

Prezado Sr(a),

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que estudará as representações culturais percebidas na relação das crianças com os brinquedos e suas implicações no currículo da Educação Infantil.

Você foi selecionada porque é uma professora da Educação Infantil, que atua com crianças na faixa etária de 4 anos. A sua participação nesse estudo consiste em nos receber em sua sala de aula para que façamos observações relativas à construção de brinquedos pelas crianças, através da utilização de materiais diversos que serão disponibilizados ao longo da pesquisa por mim. Durante esse processo procurarei identificar, nas falas e ações das crianças, o que essa relação com os brinquedos revela sobre as suas representações culturais e, em que, essas são fundamentais para o currículo da Educação Infantil. Em outro momento, faremos uma entrevista com você acerca de nosso objeto de estudo.

Sua participação é muito importante e voluntária e, conseqüentemente, não haverá pagamento por participar desse estudo. Em contrapartida, você também não terá nenhum gasto.

As informações obtidas nesse estudo serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as fases da pesquisa, e quando da apresentação dos resultados em publicação científica ou educativa, uma vez que os resultados serão sempre apresentados como retrato de um grupo e não de uma pessoa. Você poderá se recusar a participar ou a responder algumas das questões a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal se esta for a sua decisão.

Todo material coletado durante a pesquisa ficará sob a guarda e responsabilidade do pesquisador responsável pelo período de 5 (cinco) anos e, após esse período, será destruído.

Os resultados dessa pesquisa servirão como a intenção principal de “ouvir a voz” das crianças, tanto dentro da comunidade científica, quanto da sociedade como um todo, contribuir para que, a cada dia mais esses sujeitos sejam percebidos como seres que pensam, sentem e fazem história, constroem, reproduzem e ressignificam culturas, enfim, que são constituintes de sua própria trajetória.

Para todos os participantes, em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa, será observada, nos termos da lei, a responsabilidade civil.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisador responsável: Camila Moutinho Domingues, Rua Raimundo Macedo, nº134, Bela Vista, Contagem. Telefone: 99898-6519.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, coordenado pela Prof.^a Cristiana Leite Carvalho, que poderá ser contatado em caso de questões éticas, pelo telefone 3319-4517 ou email cep.proppg@pucminas.br.

O presente termo será assinado em 02 (duas) vias de igual teor.

Belo Horizonte, ____ de _____ de 2017.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

Nome do participante (em letra de forma)

Assinatura do participante

Data

Eu, Camila Moutinho Domingues, comprometo-me a cumprir todas as exigências e responsabilidades a mim conferidas neste termo e agradeço pela sua colaboração e sua confiança.

Assinatura do Pesquisador

Data

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORAS

1. Para você, o que é brincar?
2. Como você utiliza o brincar e os brinquedos em sua prática pedagógica?
3. Como o brincar é vivenciado por seus alunos no ambiente escolar? (Quando brincam? Como brincam? Com quem brincam? Com que materiais brincam?)
4. Qual você acredita ser o seu papel, como educadora, no momento em que as crianças estão brincando?
5. Quais são as interações percebidas por você nos momentos em que as crianças estão brincando?
6. Em sua perspectiva, que aspectos da cultura são possíveis de serem percebidos quando as crianças brincam?
7. O currículo de sua escola contempla o brincar? De que maneira?