

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



DISSERTAÇÃO

**O BRINCAR DO PONTO DE VISTA DAS CRIANÇAS: UMA ANÁLISE DAS
DISSERTAÇÕES E TESES DO PORTAL CAPES (2007 a 2012)**

CLARA MEDEIROS VEIGA RAMIRES MONTEIRO

Pelotas, 2014.

CLARA MEDEIROS VEIGA RAMIRES MONTEIRO

**O BRINCAR DO PONTO DE VISTA DAS CRIANÇAS: UMA ANÁLISE DAS
DISSERTAÇÕES E TESES DO PORTAL CAPES (2007 a 2012)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, na Linha de Pesquisa Currículo e Profissionalização Docente, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dr^a. Ana Cristina Coll Delgado

Pelotas, 2014

CLARA MEDEIROS VEIGA RAMIRES MONTEIRO

**O BRINCAR DO PONTO DE VISTA DAS CRIANÇAS: UMA ANÁLISE DAS
DISSERTAÇÕES E TESES DO PORTAL CAPES (2007 a 2012)**

Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, na Linha de Pesquisa Currículo e Profissionalização Docente

Data da defesa: Pelotas, 30 de maio de 2014.

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Ana Cristina Coll Delgado
Faculdade de Educação – Universidade Federal de Pelotas – UFPel
(Orientadora)

Prof^a Dr^a Magda Floriano Damiani
Faculdade de Educação - Universidade Federal de Pelotas - UFPel

Prof^a. Dr^a. Marta Nörberg
Faculdade de Educação - Universidade Federal de Pelotas - UFPel

Prof. Dr. Rogério Costa Würdig
Faculdade de Educação - Universidade Federal de Pelotas – UFPel

Prof^a. Dr^a. Rosânia Campos
Faculdade de Educação – Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

Resumo

MONTEIRO, Clara Medeiros Veiga Ramires. **O brincar do ponto de vista das crianças: uma análise das dissertações e teses do Portal Capes (2007 a 2012)**, 2014. 111f. (Dissertação) Mestrado em educação – Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal de Pelotas. Pelotas.

Esta pesquisa objetivou analisar as dissertações e teses na área da educação infantil, publicadas entre os anos de 2007 e 2012, que focalizassem os pontos de vista das crianças em relação ao brincar. Procurei responder às questões: Quem são as crianças que falam sobre o brincar (idade, gênero, classe, etnia)? O que dizem? Que teorias/autores/concepções de brincar predominam nas dissertações e teses? Em quais contextos as crianças foram pesquisadas (escolas, casas, ruas...)? Como foram escutadas, consultadas, inseridas nas pesquisas (metodologia, instrumentos)? Quais são os tempos e espaços destinados ao brincar? Para tal, coletei os resumos das pesquisas do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando para a busca as palavras-chave: *brincar, crianças, infâncias e educação*, posteriormente, fiz um recorte daquelas que falavam sobre educação infantil e trabalhavam na perspectiva dos Estudos da Infância, que percebem as crianças como atores sociais e o brincar como componente de suas culturas de pares. A abordagem desta pesquisa é a qualitativa e a análise dos dados obtidos foi feita através do método de análise de conteúdo (BARDIN, 1997; VALA, 1999). Os resultados demonstram que as pesquisas com crianças têm utilizado diversos instrumentos metodológicos que buscam captar sua voz com comprometimento ético. As pesquisas ainda estão muito voltadas ao ambiente escolar e, nesse contexto, se percebem limitações em tempos e espaços para brincar, sobretudo nas escolas públicas. Características das crianças como raça, classe e etnia ainda são pouco abordadas nas pesquisas. O brincar aparece nas dissertações e teses como componente das culturas infantis e como um meio de transgressão de regras.

Palavras-chave: brincar; infâncias; pesquisas com crianças; educação Infantil.

Abstract

MONTEIRO, Clara Medeiros Veiga Ramires. **O brincar do ponto de vista das crianças: uma análise das dissertações e teses do Portal Capes (2007 a 2012)**, 2014. 111f. (Dissertação) Mestrado em educação – Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal de Pelotas. Pelotas.

The present research aimed to analyze dissertations and thesis on Child Education, published from 2007 to 2012, whose focus were the children's point of view related with the act of playing. The answers to the following questions were attempted: Who are the children that talk about playing (age, gender, social class, ethnic group)? What do children say about playing? Which theories /authors/conceptions of playing dominate in dissertations and thesis? Under which circumstances were the children submitted to the researches (schools, houses, streets...)? How were the children listened, consulted, inserted on the researches (methodologies, tools)? What are the times and spaces destined to play? To achieve this, the abstracts of the researches were collected from *Banco de Teses e Dissertações da CAPES*, using the following key words to search: play, children, childhood, and education. Afterwards, a cut was performed considering those that mentioned children education and worked on the perspective of childhood studies, that perceived children as social actors, as well as the playing act as a component of their culture. The approach of this research is qualitative and the analysis of the data obtained was performed through the method of content analysis (BARDIN,1997; VALA, 1999). The results showed that researched with children have used a number of methodological tools that aim to capture the children's voices with ethic commitment. The researches are still turned to the school environment and, on such context, one can notice the limitations about times and spaces to play, mainly in public schools. Characteristics of the children, like race, economic class and ethnic group are still poorly approached on researches. The act of playing appears on dissertations and thesis as a component of children culture, as well as a way of transgressing rules.

Key-words: play; childhood; researches with children; child education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO 1 - CRIANÇAS, BRINCAR E CULTURAS INFANTIS	12
1.1. O brincar e os brinquedos	14
1.2 Culturas infantis.....	22
1.2.1 Cultura Lúdica: um recorte.....	24
CAPÍTULO 2 - O PONTO DE VISTA DAS CRIANÇAS NAS PESQUISAS: PROBLEMATIZAÇÕES, LIMITES E PERSPECTIVAS.....	30
2.1 O que significa escutar as crianças e considerar seus pontos de vista nas pesquisas: alguns trabalhos pioneiros	30
2.2 Metodologias, instrumentos, geração de dados e análises nas pesquisas que escutam crianças	35
2.3 Ética, acordos e reflexividade nas pesquisas que focalizam o ponto de vista das crianças	37
2.4 Limites e desafios nas pesquisas que priorizam as vozes das crianças .	40
CAPÍTULO 3 - PERCURSO METODOLÓGICO.....	44
3.1 Campo de investigação	44
3.2 Análises e definições de temáticas de análise.....	47
CAPÍTULO 4 - <i>CORPUS</i> DA ANÁLISE: APRESENTAÇÃO DAS DISSERTAÇÕES E TESES.....	51
4.1 As crianças focalizadas nas dissertações e teses: quem são elas?.....	51
4.2 Espaços e tempos: só se brinca na escola e na hora do recreio?	55
4.3 Estudos da Infância e principais conceitos nas dissertações e teses.....	61
4.4 Metodologias de pesquisas com crianças	65
CAPÍTULO 5: "NÃO DÁ PRÁ BRINCAR QUANDO A GENTE NÃO QUER": O BRINCAR DO PONTO DE VISTA DAS CRIANÇAS NAS PESQUISAS	70
5.1 O brincar como componente das culturas infantis.....	70
5.1.1 Entre passado e presente: ressignificando brincadeiras tradicionais e culturas dos adultos	73
5.1.2 Identificação de gênero e geração por meio das brincadeiras.....	80
5.2 Brincar como transgressão.....	90
5.2.1 Quando as crianças ultrapassam os significados dos brinquedos e dos objetos criados para as suas brincadeiras.....	90

5.2.2 Subvertendo a ordem adulta: negociando as regras	92
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS.....	100
DISSERTAÇÕES E TESES ANALISADAS.....	107
ANEXO I- QUADRO DE DADOS: DISSERTAÇÕES E TESES	109

INTRODUÇÃO

O interesse pelas questões da infância me acompanha desde minha graduação em Psicologia. Ele teve início, mais especificamente, quando fiz um estágio extracurricular durante um ano no CAPS Infantil de Santa Maria – RS (Centro de Atenção Psicossocial – Infância e Adolescência). Nessa instituição percebi o quanto as brincadeiras eram importantes e em muitos momentos tinham até mesmo um papel terapêutico para as crianças. A importância dada pelas próprias crianças aos momentos lúdicos passou a instigar-me e, enfim, no mestrado, senti que era o momento de pesquisar a temática das crianças e o brincar.

A princípio, queria observar crianças brincando na escola para perceber os espaços e tempos em que as interações lúdicas aconteciam. Mais tarde, discutindo e lapidando as ideias com a Ana (minha orientadora) e com o Rogério (professor da UFPel que trabalhou em sua tese de doutorado a questão da cultura lúdica), surgiu a proposta de realizar uma pesquisa bibliográfica sobre o brincar. Ideia que acolhi, principalmente, por acreditar que tal pesquisa pode servir para impulsionar outras investigações com crianças e também para pensar em novos caminhos metodológicos nos estudos das infâncias.

Spinelli (2012) fez um levantamento das pesquisas com crianças no contexto escolar e constatou que o interesse e a relevância dos estudos sobre as condições de vida da criança em diferentes espaços e instituições educativas na perspectiva do próprio sujeito cresceram de forma significativa, principalmente entre os anos de 2009 e 2012, chamando a atenção para as características, as individualidades e as especificidades do modo de ser criança na sociedade. Segundo a autora, “significa que pesquisadores estão buscando ‘ouvir’ a criança para conhecê-la e para contribuir no seu desenvolvimento e formação” (SPINELLI, 2012, p. 148).

O Banco de Teses e Dissertações da Capes constituiu-se como fonte privilegiada desta pesquisa por contemplar, como também constata Spinelli (2012), uma quantidade significativa de pesquisas que foram realizadas com crianças na escola e que têm como foco “ouvir” a criança sobre o seu modo de ser e pensar, principalmente nas últimas duas décadas. A autora evidenciou que a partir do ano

2000 a produção cresceu, ampliou-se e diversificou-se tematicamente, contribuindo para dar visibilidade à criança e à infância na pesquisa educacional.

A infância foi incorporada pela pesquisa educacional, constituindo-se em um campo específico de estudos – Educação e Infância – cuja produção acadêmica cresceu, ampliou-se e diversificou-se, especialmente na última década, afirmando a relevância e a urgência de tais estudos. Esses estudos se caracterizam pelo desenvolvimento de pesquisas com criança como sujeito capaz de testemunhar sobre a sua história (SPINELLI, 2012, p. 35).

O conceito contemporâneo de infância, que surgiu na modernidade, é o de que as crianças devem pertencer a um espaço diferente daquele dos adultos (ARIÈS, 1973), espaço esse que lhes certifique determinados cuidados. A educação torna-se um direito da criança e o espaço da escola passa a ser pensado a partir das especificidades que se acredita que a infância tenha (CHAMBOREDON & PRÉVOT, 1986).

O capítulo IV do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal 8.069/1990) trata do direito das crianças à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer. Já nesse documento, no artigo 16, § IV, do capítulo II, a importância de brincar na infância aparece como sendo também um direito de liberdade fundamental das crianças.

Os documentos produzidos para a educação infantil, desde a Constituição Federal de 1988, também assinalam a importância de que as escolas infantis proporcionem tempos e espaços destinados ao brincar das crianças, sobretudo de 0 a 6 anos. Mais recentemente, a ênfase no brincar é bem explicitada nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, nas quais consta, no artigo 9º, que “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (2009, p. 04).

Por essa importância conferida ao brincar na educação infantil é que a temática tem sido bastante explorada por pesquisadores, principalmente das áreas de Pedagogia e Psicologia do Desenvolvimento. No entanto, a partir da leitura de algumas dissertações e teses desses campos de estudo, percebi que o brincar geralmente é pensado como instrumento de aprendizagem, ou seja, tem-se pensado nas brincadeiras como atividades que por si só não têm grande valor, mas sim que a partir delas pode-se chegar a uma aprendizagem (sobretudo de lições da vida adulta) essencial para a formação da criança.

Nesse contexto, percebe-se a criança como um ser que ainda vai, a partir de seus aprendizados acessados, mais facilmente, pelas brincadeiras, tornar-se alguém, como se a criança ainda não o fosse e que só após internalizar essas lições passasse a ser.

A partir disso, concluo: 1) a criança ainda não é considerada, em muitas pesquisas, como alguém que possui conhecimentos, que, portanto, já é alguém e não apenas o *será* um dia; 2) também com base nas dissertações e teses das áreas de Pedagogia e Psicologia do Desenvolvimento lidas, parece-me que o brincar aparece como atividade restrita a objetivos de aprendizagem da criança, para que esta possa acumular mais conhecimentos em fases posteriores de sua vida, não levando em conta a interação entre pares que se dá quando esta brinca.

Com o objetivo de analisar pesquisas acadêmicas na área da Educação que considerem o brincar das crianças ~~em~~ para além dos objetivos pedagógicos e de desenvolvimento e com foco na escuta dos seus pontos de vista, selecionei apenas dissertações e teses que deixassem claro, já no resumo, que seu objetivo foi o de focalizar as “vozes” das crianças e também deixassem clara a preocupação com a escolha de metodologias capazes de potencializar essa escuta.

Nesse percurso, encontrei dissertações e teses de pesquisadoras que entendem as crianças como seres que dominam muitos conhecimentos e sabem mais do que os adultos sobre muitas coisas, principalmente sobre suas culturas infantis. Entendimento esse embasado na Sociologia da Infância, disciplina que emerge no Brasil desde o século XX e que considera as crianças como agentes que participam ativamente das culturas às quais pertencem.

Nessa lógica, o brincar é uma das maneiras de a criança atuar entre pares, interagindo com outras crianças, criando e aprendendo culturas infantis em um movimento que Corsaro (2005) denomina *Reprodução Interpretativa* e que significa que as crianças produzem suas culturas de pares não por simples imitação do comportamento adulto, mas contribuindo ativamente para a produção e mudança de sua cultura, interpretando, criando e participando de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças.

As pesquisas na perspectiva dos Estudos da Infância priorizam metodologias em que as crianças participam como informantes legítimas, já que são detentoras do saber sobre suas culturas. Esses métodos devem focalizar o ponto de vista das

próprias crianças e devem ser problematizados em todo o seu percurso, pois existem especificidades nas pesquisas com crianças e, portanto, desafios surgem a todo o momento.

Instigada a perceber como as pesquisas que trabalham com essa perspectiva analisam o que as crianças têm dito sobre o brincar, selecionei trabalhos de autores brasileiros disponibilizados na Plataforma CAPES – Banco de Teses e Dissertações – publicados nos últimos cinco anos (de 2007 a 2012) pela área de Educação Infantil, que tratassem do brincar do ponto de vista das crianças.

A questão central que proponho analisar é: *como o brincar, do ponto de vista das crianças, tem sido abordado nas dissertações e teses brasileiras no âmbito da Educação Infantil no período entre 2007 e 2012?*

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, consiste em uma análise documental de dissertações e teses. Para tanto, optei pelo método de Análise de Conteúdo.

Para fundamentar as discussões que aqui proponho, recorri a diferentes teorias que me amparassem no processo de pesquisa. Embasei-me em autores dos Estudos da Infância que dialogam com diferentes áreas do conhecimento: Antropologia, Educação, Filosofia, Psicologia e Sociologia. Procuro dialogar com Corsaro, 2002 e 2005; Huizinga, 1991; Sarmento, 2004; Kishimoto, 1996; e Vygotsky, 1984.

Para tratar das questões do brincar, escolhi dialogar com autores como Benjamin, 1984; Brougère, 2010 e 2011; e Delalande, 2007 e 2009, pois estes me ajudam a pensar na função social do brinquedo e problematizar a questão do brincar como instrumento pedagógico.

Esta dissertação está dividida em dois capítulos de revisão teórica. No primeiro, *Crianças, brincar e culturas infantis*, discuto a concepção moderna de infância, as concepções do brincar e dos brinquedos, sobretudo na Educação Infantil, problematizando a utilização destes na escola como instrumentos pedagógicos e trato, ainda, das culturas infantis, defendendo que as crianças são ativas na construção de suas culturas e que o brincar é uma importante maneira de aprender, construir e vivenciar tais culturas.

No segundo capítulo, *O Ponto de Vista das Crianças nas Pesquisas: problematizações, limites e perspectivas*, defendo que para se fazer pesquisa com crianças é preciso escutá-las, focalizando seus pontos de vista, e explico o que

exatamente isso significa. Discuto as possíveis metodologias e instrumentos para a geração de dados e análises nas pesquisas que escutam crianças e penso nas questões éticas necessárias nos momentos de acordos entre pesquisador e crianças e na importância da reflexividade do pesquisador nos estudos que focalizam o ponto de vista das crianças. Por fim, admito que existem limites e desafios nas pesquisas que priorizam escutar os pontos de vista e as vozes das crianças e reflito sobre alguns deles.

O terceiro capítulo, intitulado *Percurso Metodológico*, explica detalhadamente os caminhos percorridos para a realização desta pesquisa. Nele também apresento as dissertações e teses que foram selecionadas para a realização do estudo e análise de conteúdo.

Aprofundo a apresentação dessas pesquisas no capítulo seguinte (capítulo 4), onde já inicio meu processo de análise, respondendo às questões: quem são as crianças participantes das pesquisas; que espaços e tempos estão sendo destinados ao brincar, segundo as dissertações e teses; e quais conceitos, teorias e metodologias as autoras utilizam para suas análises.

No capítulo 5 dedico-me a analisar especificamente como o brincar aparece nas pesquisas, utilizando episódios de falas das crianças, considerações das pesquisadoras e seus diários de campo, além do meu próprio embasamento teórico para tecer algumas discussões.

Espero, com este trabalho, instigar outros pesquisadores a pensar na importância de escutar as crianças nas pesquisas, sobretudo as que tratam diretamente de suas culturas e do brincar.

CAPÍTULO 1 - CRIANÇAS, BRINCAR E CULTURAS INFANTIS

A *infância*, tal como conhecemos hoje, é produto do advento da modernidade. As crianças, que outrora foram percebidas como *adultos em miniatura* (ARIÈS, 1973) passam a ser, na modernidade, com o surgimento das primeiras escolas maternas (CHAMBOREDON E PRÈVOT, 1986), entendidas a partir de um conceito de *infância* baseado no direito de *bem-estar*, que inclui, entre outros, os direitos à educação, ao cuidado, ao lazer (FERREIRA & SARMENTO, 2008, p. 71). Embora seja necessário frisar que nem todas as crianças tenham *infância* dentro desse conceito, por exemplo, as que precisam trabalhar lado a lado com os adultos - as quais Rita Marchi (2006) denomina “não-crianças”- e que, por esse motivo, acabam não frequentando escolas e não encontram tempos ou espaços para brincar.

O que acontece é que a partir da modernidade nem todas as crianças podem ser incluídas no conceito de *infância*, pois, para que o sejam, precisam exercer determinados ofícios socialmente esperados, como frequentar a escola e brincar. Foi a partir da escola que os adultos perceberam que brincar poderia ser importante, tanto para os momentos de recreação, quanto para servir como instrumento de aprendizagem para as crianças (CHAMBOREDON & PRÈVOT, 1986).

Quando os jogos começaram a ser utilizados nas escolas que mais tarde foram chamadas de maternas, a sociedade, no geral, passou a nutrir a visão *adultocêntrica* a respeito das questões da infância e do brincar que ainda perdura (DELALANDE, 2009, p. 3). Tal visão consiste na percepção do brincar como contrário aos trabalhos e exercícios escolares, apenas com objetivos de recreação ou como instrumento de apoio ao adulto quando este deseja ensinar, tornando a lição mais divertida para as crianças. Em suma, Delalande (2009), nos aponta que o adulto tende a pensar nas brincadeiras como instrumentos de recreação ou instrumentos pedagógicos, que visam à aprendizagem das crianças, as quais, por sua vez, brincam como seres passivos, como se não tivessem suas próprias intenções e significações ao brincar.

Ainda que as duas ideias recorrentes sobre o brincar infantil sejam predominantes e que as brincadeiras sejam mesmo uma maneira da criança sentir

prazer, ao mesmo tempo em que proporcionam aprendizagem, a etnóloga Julie Delalande (2009), nos atenta para a possibilidade de não serem preocupações das próprias crianças no momento em que brincam. De fato, brincar é uma atividade séria, rica em conteúdos a serem aprendidos e a criança pode, sim, buscar nela tal aprendizagem, mas, ainda que o faça, o perigo está em nós, adultos, inferirmos nossos próprios significados a uma experiência em que apenas a criança está submersa. É pensando nisso que se faz importante, a partir das pesquisas com crianças e sobre infâncias, buscar compreender os significados de brincar do ponto de vista das crianças.

Acredito que o pesquisador que pretende fazer pesquisa com crianças deva tentar superar o pensamento *adultocêntrico*, o qual percebe as crianças como seres passivos, e se aproximar das culturas infantis permitindo que as próprias crianças mostrem suas características geracionais específicas ao interagir entre seus pares.

O enfoque teórico que aqui utilizo é o da Sociologia da Infância, que vem criando espaços para as crianças, sobretudo nas pesquisas *com* e não apenas *sobre* elas, questionando a infância como fenômeno estável e universal. Porém, outras áreas do conhecimento e seus autores também fazem parte do marco teórico que discute as crianças, as infâncias, o brincar, os brinquedos, os jogos, a cultura lúdica e as culturas infantis.

Ao longo do capítulo, dialogarei com autores dos estudos da infância como Gilles Brougère (1994, 1997, 1998), Julie Delalande (2009), Manuela Ferreira (2004), Manuel Sarmiento (2004), Willian Corsaro (2002, 2005) e Florestan Fernandes (1961). Esses são autores que questionam, através de estudos teóricos e pesquisas *com* crianças, os conceitos rígidos que a sociedade mantém a respeito delas, por exemplo, aqueles que as têm como passivas, imaturas e totalmente dependentes dos adultos, independentemente dos contextos em que estão inseridas.

Paralelamente, dialogarei com autores da Filosofia (HUIZINGA, 1991 e WALTER BENJAMIN, 1984), da Educação (TIZUKO KISHIMOTO, 1996) e da Psicologia (VYGOTSKY, 1984) que também relacionam o brincar e as culturas infantis. Pretendo, com estes, problematizar a ideia de que o brincar pedagógico estaria posicionado em contrapartida ao brincar livre, pois acredito que o brincar pode ser sentido pela criança das duas maneiras, mutuamente, e que inferir como

ela percebe o brincar que *nós* denominamos “livre” ou “pedagógico” é, mais uma vez, uma questão *adultocêntrica*.

1.1. O brincar e os brinquedos

O filósofo Huizinga (1980), fala do jogo¹ como sendo a ação pela qual a civilização surgiu e se desenvolveu. Ele afirma que o jogo constitui uma autêntica escola de disciplina, que expõe e organiza emoções e afetos, um espaço de liberdade que a criança livremente aceita e exercita, pondo à prova as qualidades do jogador, que deve sempre obedecer às regras do jogo. Percebemos, então, que jogar tem a ver com superar frustrações: a criança “aprende a perder” ainda que queira muito ganhar. Assim, o jogo funciona como metáfora para as questões da vida, em que nem sempre se pode vencer. Entender isso me parece condição para entrar no jogo assim como para viver.

Na presente pesquisa, não tenho a intenção de diferenciar o conceito de jogo do conceito de brincadeira, afinal, as 15 pesquisas que aqui analiso incorporaram ambos os conceitos para se referir ao “brincar” das crianças – termo que as pesquisadoras optaram por utilizar.

É importante pensar que, por mais que as brincadeiras mexam com as fantasias e imaginações infantis, não estão distantes da vida real. Pelo contrário, elas estão altamente ligadas à cultura de uma sociedade, ao mesmo tempo produzindo-a e sendo produzidas por ela. Uma maneira de a cultura interferir nos modos de brincar é através da produção dos brinquedos em sua forma material (BROUGÈRE, 2010; 2011 e BENJAMIN, 1984).

Brougère (2011), argumenta que no Período Romântico, através de pensadores como Froebel, o termo “brincar” era percebido em oposição ao próprio brinquedo, já que este seria construído de maneira a sugerir formas específicas de brincar. Como os românticos acreditavam que a criança era dotada de uma criatividade divina, nada mais coerente do que pensar que os brinquedos, fabricados pelos adultos, fossem retirar a “naturalidade” das brincadeiras.

Para Benjamin (1984) os brinquedos, no momento em que começaram a ser industrializados, passaram a direcionar muito as brincadeiras e dificultar um

¹ Utilizo aqui a palavra “jogo” (também utilizada pelo autor referenciado) como sinônimo de “brincadeira”.

exercício livre do brincar. O autor faz uma retomada histórica dos brinquedos e afirma que antes da Revolução Industrial estes eram produzidos pelos pais junto a seus filhos; mais tarde, começaram a ser confeccionados nas oficinas de entalhadores de madeira, por este motivo a industrialização dos brinquedos teria marcado o distanciamento entre as crianças e seus pais, na medida em que os brinquedos foram se homogeneizando.

Benjamin, ao analisar os brinquedos, pontua que através deles podemos compreender como os adultos se colocam em relação ao mundo das crianças, pois os constroem inspirados no que supõem ou esperam delas. As crianças, por sua vez, respondem aos brinquedos através do brincar, por vezes até modificando a função esperada (um carrinho de brinquedo pode representar um telefone, por exemplo). Dessa forma, os brinquedos representam traços da cultura, mas podem ser superados pela criança que com eles brinca (BENJAMIN, 1984, p. 58).

Brougère (2010), partilha dessa visão e diz que os brinquedos são objetos que podem ou não estarem presentes nas brincadeiras e que, ainda, quando estão presentes, não impõem a maneira de brincar. A criança quando brinca significa o brinquedo a sua maneira. Isso não quer dizer que a forma do objeto (brinquedo) não implique em nada na sua representação; pelo contrário, o autor antes citado afirma que quanto mais formas materiais existirem, mais opções de exercitar a criatividade a criança vai ter, contrariando, assim, a ideia de que a pobreza do material é proporcional à riqueza do imaginário infantil. Assim, Brougère diz que “o brinquedo é o suporte de uma representação. A criança que o manipula tem em suas mãos um objeto a decodificar” (BROUGÈRE, 2010, p. 9).

Através da constatação de que os materiais que possibilitam as brincadeiras têm importância na maneira como a criança os representa, podemos questionar quais são os brinquedos proporcionados pelas escolas às crianças; se são direcionados unicamente a objetivos pedagógicos; ou se, por exemplo, alimentam a segmentação das crianças por gênero, oferecendo brinquedos “femininos” (bonecas, panelinhas...) para as meninas e “masculinos” (carrinhos, espadas...) para os meninos.

O brincar com objetivos pedagógicos começou a ser incorporado desde cedo pelas escolas e, mais tarde, pelas famílias. É na modernidade, com a saída das mulheres para o universo do trabalho, que surgem as escolas como alternativa de deixar as crianças aos cuidados de profissionais. O que no início era busca de um

lugar para cuidado e recreação também se transformou em local de estímulos de aprendizagem das crianças. Os brinquedos pedagógicos acabaram se tornando grandes aliados da sociedade, pois ultrapassaram o sentido anteriormente dado às brincadeiras de apenas ocupar as crianças com algo meramente recreativo, tornando-se algo que também pode auxiliar seus desenvolvimentos (CHAMBOREDON & PRÈVOT, 1986).

Mas nem sempre os jogos e brincadeiras foram valorizados socialmente, assim como nem sempre a infância ocupou o mesmo lugar na sociedade. Sabemos, através da leitura de Ariès (1973), que o espaço que hoje permitimos a nossas crianças ocuparem é fruto da evolução de um pensamento acerca da questão, a qual começou a estar presente na sociedade a partir do final do século XI. Até então, os pequenos apenas eram vistos como “mini-adultos”, não tendo direito de estudar ou brincar para além do espaço dos mais velhos. É apenas no final do século XV e começo do século XVI que a sociedade é cobrada a cuidar mais das crianças e a necessidade de se manter relações mais recheadas de afeto com filhos pequenos se torna evidente. Consequentemente, as crianças adquirem o direito de estarem mais próximas de seus pais e o de começarem a frequentar escolas (ARIÈS, 1973).

Sarmiento (2004) explica que a sociedade, em geral, começou a construir historicamente a infância na modernidade, através de um complexo processo de produção de representações sobre as crianças e a criação de espaços de organização social especiais para elas. Daí advém a necessidade social de uma *institucionalização da infância* que, como o autor aponta, foi sendo construída com a criação de instâncias públicas, como as escolas, associadas com a ideia de retirar as crianças do universo do trabalho lado a lado dos adultos. Também na modernidade são elaborados procedimentos para a *administração simbólica da infância* (SARMENTO, 2004, p. 5), referentes a uma série de normas que determinam quais são os comportamentos esperados das crianças, ou seja, qual seria o *ofício de criança* (CHAMBOREDON & PRÈVOT, 1986).

Chamboredon e Prévot (1986), escrevem um texto intitulado “Ofício de criança”, através do qual é possível identificar que tal ofício está intimamente ligado à institucionalização das crianças nas escolas. É na modernidade que as mulheres começam a trabalhar fora de casa e, por consequência, aparece a necessidade de deixar seus filhos, cada vez mais jovens, nas escolas. Em consonância com tal necessidade, a psicologia tem um papel importante em difundir a ideia de que a

primeira infância deveria ocupar um espaço pedagógico especial, no qual as crianças, desde a mais tenra infância, deveriam ser cuidadas e aprender suas primeiras lições para constituir sua personalidade e desenvolver sua inteligência. Além disso, na medicina também se inaugura um espaço especial às crianças e aos bebês através da aparição do médico pediatra como especificação do cuidado com a infância, o qual não existia quando havia apenas o médico geral para tratar da saúde das crianças (p. 42).

É neste contexto que surge a escola maternal com a intenção de ser um “espaço onde a criança deve comportar-se, segundo sua natureza, em contrapartida à ideia de inculcação e correção das primeiras formas escolares” (CHAMBOREDON e PRÈVOT, 1986, p. 46). Nas escolas maternais foram sendo introduzidos materiais específicos para as crianças brincarem.

Os brinquedos não eram vistos pela escola maternal apenas como forma de distração para as crianças, mas também como grandes instrumentos didáticos. Alguns brinquedos pedagógicos também acabaram sendo incorporados pelas famílias, sobretudo as de classes mais altas, já que as de classe baixa, às vezes, não possuíam condições financeiras para adquiri-los, ou sequer entendiam sua função pedagógica (CHAMBOREDON e PRÈVOT, 1986, p. 49).

Embora o modelo de infância que conhecemos hoje seja advento da modernidade, há autores, como Sarmiento (2004) que consideram que algumas mudanças sociais significativas interferiram na vida das crianças com o advento da “Segunda Modernidade”.

Esta fase se caracteriza por um conjunto de rupturas sociais, como a passagem de um tipo de economia (industrial) para outra (de serviços) ou pelo fim do regime comunista e afirmação dos Estados Unidos como única potência, por exemplo. O sociólogo Sarmiento (2004) acredita que com tais acontecimentos sociais muitos impactos foram causados sobre o estatuto social da infância e sobre os modos como as crianças viviam e que, portanto, essas mudanças fariam necessária uma *reinstitutionalização da infância*.

A principal característica desta reinstitucionalização é a entrada da infância na economia, na qual algumas crianças de países periféricos precisam trabalhar nas indústrias manufatureiras (as *não-crianças* – (MARCHI, 2006), e outras entram no mundo da mídia e do consumo, fazendo *marketing* e consumindo produtos

destinados a elas. É nesse momento que cresce a produção industrial de brinquedos (SARMENTO, 2004).

Quando se pesquisa o brincar na infância, uma teoria bastante utilizada a respeito da temática é a de Vygotsky, fato que pude perceber através das leituras de dissertações e teses.

Vygotsky (1984), estabelece uma relação estreita entre o brincar e a aprendizagem, atribuindo-lhe uma grande importância. Para que possamos melhor compreender essa importância é necessário que recordemos algumas ideias de sua teoria do desenvolvimento cognitivo. A principal é a de que este resulta da interação entre a criança e as pessoas com quem mantém contato regular.

O principal conceito da teoria de Vygotsky é o de *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP), fundamentado na noção de que o aprendizado deve condizer com o estado de desenvolvimento da criança; todavia, mostra que é necessário considerar dois níveis distintos. O primeiro compreende somente as atividades que a criança é capaz de realizar de forma independente e, o segundo, adquirido através da imitação, compreende toda a série de ações que a criança é capaz de realizar e que excedem os limites de sua capacidade atual, de forma que "a diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança" (VYGOTSKY, 1988, p. 112).

Sendo assim, o conceito de ZDP é similar ao de *Reprodução Interpretativa*, de Corsaro (2002), que trata de perceber que as brincadeiras são uma maneira importante de a criança se aproximar das culturas "imitando" os adultos; porém, este autor salienta que esta imitação não é uma simples reprodução daquilo que as crianças assistem, mas que estas sempre ressignificam as culturas dos adultos, interpretando-as e vivenciando-as à sua maneira, entre pares, ao brincar.

Vygotsky (1984), também detecta nas brincadeiras outro elemento a que atribui grande importância: o papel da imaginação, que coloca em estreita relação com a atividade criadora. Ele afirma que os processos de criação são observáveis principalmente nas brincadeiras da criança, porque nesse contexto ela representa e produz muito mais do que aquilo que viu. Na visão do autor, as brincadeiras são atividades específicas da infância, em que a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos. É uma atividade social, com contexto cultural e social.

A noção de zona de desenvolvimento proximal interliga-se, portanto, de maneira muito forte, à sensibilidade do professor em relação às necessidades e capacidades da criança e à sua aptidão para utilizar as contingências do meio, a fim de dar-lhe a possibilidade de passar do que sabe fazer para o que não sabe. Assim sendo, as brincadeiras que são oferecidas à criança deveriam estar de acordo com seu nível de desenvolvimento.

A leitura de Vygotsky nos é válida aqui por dois motivos principais: primeiro, acredito no brincar como sendo uma forma rica de aprender; segundo, as teses e dissertações que analisei em minha dissertação, na maioria das vezes, trabalham com conceitos desenvolvidos por esse autor.

Mas ainda que eu concorde e considere que a criança aprende brincando, proponho pensar em uma questão ainda mais abrangente sobre o tema, a qual consiste na ideia de aproximação do adulto, sobretudo aquele que pesquisa infâncias, com o grupo de crianças para que, a partir das informações fornecidas por elas, possamos realmente inferir algo sobre os seus modos e significados de brincar.

Defendo aqui que, para além de refletir sobre as questões da infância a partir do lugar de adultos, se pense na criança como ator social, a qual precisa ser escutada e levada em consideração, sobretudo porque é sobre seu mundo que queremos saber.

A partir deste entendimento, proponho discutir e problematizar algumas afirmações a respeito do brincar na infância, muitas vezes presentes na literatura, principalmente nas áreas da Psicologia e Pedagogia.

É com base nesses questionamentos que a função pedagógica do brincar é abordada por Julie Delalande (2009). Em “O Jogo não é só Educativo!” a autora afirma que, por mais que a visão do jogo tenha se modificado para as escolas maternas, isso só é verdade no que se refere aos jogos pedagógicos por excelência. Já o jogo livre não é valorizado oficialmente, sendo ainda considerado distante da possibilidade de ensinar e visto apenas como recreativo e oposto ao trabalho. Para a autora, quando o brincar é instrumento pedagógico e visado pelo adulto como estratégia para alcançar a aprendizagem escolar, ele se transforma e, consequentemente, se difere da “cultura lúdica”, conceito que toma de Brougère, o qual a define como resultante das experiências vividas por cada criança, determinantes para que ela consiga jogar e que resultam em diferentes maneiras de

fazê-lo (BROUGÈRE, 2010). Mais adiante, abordarei de forma mais ampla este o conceito.

O que preocupa Delalande não é a percepção que os adultos têm do brincar infantil, mas sim o que as crianças vivenciam quando jogam e o que estão buscando quando o fazem. Para isso, ela pensa nas maneiras informais em que se dá a educação, como pelos meios eletrônicos, por exemplo, e afirma: “Uma situação pensada como educativa pode ser pouco educativa e uma situação não pensada como educativa pode educar” (DELALANDE, 2009, p. 5). Aqui chegamos a uma questão importante para o entendimento de infância na visão sócioantropológica, pertencente aos Estudos da Infância: a de que os adultos não têm controle total sobre a educação das crianças. Este fato já é suficiente para perceber que as crianças também são atores sociais e aprendem para além dos ensinamentos de seus professores e familiares.

Embora as crianças não dependam exclusivamente dos adultos para serem educadas, como explicitiei acima, isso não quer dizer que busquem, na televisão, nos brinquedos e nos jogos eletrônicos, a educação, propriamente. Delalande (2009, p. 9), atenta-nos para o fato de que a ideia da necessidade de educação é inteiramente *adultocêntrica*. Por consequência, a ideia do jogo como instrumento de aprendizagem é pertencente apenas aos adultos. Portanto, é possível inferir que para as crianças o jogo seja uma busca pelo próprio prazer proporcionado por ele e não tenha razões educativas. A criança pode, sim, aprender com os jogos e realmente o faz, mas não os procura com essa intenção.

Perceber que as crianças estão em uma posição ativa na construção de suas próprias educações através dos meios eletrônicos, portanto, não é dizer que os jogos tradicionais já não existem para além daqueles que são impostos como educativos, afinal, tal imposição é do adulto e não afeta necessariamente na ligação que as crianças têm com os jogos. Inter e intrageracionalmente eles vão sendo ensinados ainda na contemporaneidade e a maneira como a criança os recebe não é imposta por aquele que os transmite, nem que este o queira (DELALANDE, 2009, p. 11).

Mais uma vez, quando pensamos que o adulto, ao transformar o objetivo dos jogos em sua concepção, também consegue modificá-lo na concepção da criança, acabamos supervalorizando a visão *adultocêntrica* sobre as questões das culturas infantis. Além disso, Delalande (2009, p. 11), ressalta que nenhuma cultura é fixa e

permanece a mesma quando é passada entre as crianças e as gerações. Sendo assim, podemos pensar que os jogos tradicionais ainda existem, embora tenham sido modificados e ainda se modifiquem, inevitavelmente, em função de cada contexto.

Mas ainda que os jogos tradicionais, como o de *amarelinha* ou o *pular corda*, por exemplo, permaneçam existindo na contemporaneidade e sendo passados de adultos para crianças e de crianças para crianças, não só deles brincam as crianças. Cada vez mais a indústria de brinquedos vai criando novidades e, na mesma medida, a mídia instiga que as crianças as acessem.

Brougère (2010), defende que os brinquedos indicam como a sociedade percebe a infância em determinada época e o que espera dela, mas descarta a ideia de que os jogos induzem a criança a brincar apenas de uma forma pré-determinada. Ele percebe, em suas pesquisas com crianças, que, ainda que os brinquedos possam ser produzidos para domesticar, as crianças subvertem o esperado e participam ativamente na criação de suas culturas. Nesse sentido, o autor começa a pensar na existência de uma “cultura lúdica”, integrante da cultura infantil e que é produzida *para* e, igualmente, *pela* criança.

Segundo Delalande (2009), a ideia *adultocêntrica* é de que as atividades das crianças precisam estar sempre a serviço de algo: os jogos devem ser educativos ou, quando visam à recreação, devem conseguir distrair; os programas de televisão devem ter conteúdos enriquecedores, enfim. Todavia,

(...) as crianças demandam tempos “vazios”, sem objetivos fixados pelos adultos. Em suma, o que os educadores e produtores de brinquedos oferecem para as crianças, ainda que com uma intenção já pré-concebida é utilizado pelas crianças nada menos do que para enriquecer suas culturas de pares (DELALANDE, 2009, p. 21).

Sobre a cultura de pares na infância, falarei adiante, percebendo a cultura lúdica (conceito de Brougère abordado anteriormente) como um componente importante, mas não único na produção das culturas infantis, sempre considerando o máximo de meios dos quais as crianças se utilizam para a produção dessas culturas, tanto através dos espaços formais como informais.

Delgado e Müller (2005), problematizam o fato de que deveríamos pensar na educação das crianças para além dos espaços educativos formais, pois não se pesquisa muito sobre outros espaços que também educam, como a televisão, os

videogames ou as ruas, por exemplo, talvez por estes não serem tão conhecidos e dominados pelos adultos – algo que precisa ser superado.

Kincheloe (2001), já no primeiro capítulo do livro “Cultura infantil: a construção corporativa da infância”, de Steinberg e Kincheloe, composto por 14 artigos que falam sobre o quanto a mídia está em posição ativa na educação das crianças na Pós-Modernidade, chama as criações dadas a partir desses meios de educação clandestinos de “culturas infantis subversivas”. Estas se referem basicamente ao fato de as crianças, na atualidade, estarem tão intensamente expostas à mídia que, ao receberem uma quantidade enorme de informações, muitas vezes acabam por deter mais conhecimento que os próprios adultos.

Dessa forma, as crianças subvertem a lógica do passado, que sustentava a autoridade dos mais velhos sobre os jovens. Mais ainda, as crianças do passado não tinham acesso a informações sobre determinados temas, como sexualidade e criminalidade, por exemplo, os quais se tornaram rotineiros para a infância atual. O que acaba acontecendo em função desses saberes da infância é que a escola geralmente não os acompanha ou muitas vezes nem crê que eles existam, pensando a criança como ser passível de aprendizado – aprendizado este que apenas a escola proporcionará.

Enquanto os professores e a cultura escolar tratam as crianças como se elas não soubessem nada do mundo adulto, as crianças consideram a escola irremediavelmente arcaica, fora de sintonia com o tempo (KINCHELOE, 2001, p. 77).

Dessa forma, o autor critica as visões psicologizadas e educacionais que naturalizam e universalizam a infância desconsiderando o acesso das crianças a informações que geram, indubitavelmente, mudanças nas culturas infantis. São essas culturas e as pesquisas sobre elas que abordarei a seguir.

1.2 Culturas infantis

A dimensão criativa do brincar é considerada desde o período romântico. Para Freud (1996), a criança, quando brinca, cria e entra em contato com sua cultura no campo do simbólico, fazendo-o a certa distância do real, suficiente para estar protegida das frustrações que pode sofrer nesta última instância. É como um ensaio para a vida real.

No entanto, Brougère (2010), aponta para o paradoxo de que, ainda que se veja o jogo como produtor de cultura, ele não é concebido na visão romântica ou por Freud como exercício também aprendido culturalmente. O indivíduo parece ser visto de maneira isolada das influências do mundo enquanto brinca e, inclusive, das influências dos próprios brinquedos. Assim, o brinquedo faria oposição ao verdadeiro ato de brincar.

Para Brougère, a questão da “psicologização” do brincar, ou seja, essa maneira de conceber o jogo apenas como vivência interna do sujeito, ainda está presente na contemporaneidade. Por esse motivo, julgo necessário abordar a questão do brincar enquanto produção e produto da cultura no presente capítulo, entendendo-o como um dos tantos exercícios atribuídos de significação social.

Brougère explica que o brincar, para ser entendido como tal, precisa de uma interpretação social, ou seja, o entendimento de que não é uma atividade inscrita no real de maneira casual. Outra questão é que o brincar precisa ser antes aprendido. A criança começa a reconhecer o jogo como tal apenas depois que alguém a inicia nessa atividade e a ensina a entendê-la como algo fictício e que tem suas limitações. Ainda que de forma solitária, o jogo é uma atividade cultural que supõe a aquisição de estruturas que a criança vai assimilar de maneira mais ou menos personalizada para cada nova atividade lúdica (BROUGÈRE, 2010).

Todas as atividades lúdicas desde o primeiro contato (quando a criança assiste e interpreta a brincadeira) até sua prática (quando a criança reproduz, ressignificando essa brincadeira) são modos de a criança inscrever-se na cultura. Não só na cultura geral, de sua sociedade, mas também na cultura que vivencia entre seus pares – outras crianças da mesma ou de diferentes idades. Este aprendizado que acontece de forma ativa pelas crianças no interior de seus grupos sociais é que Brougère (2011), chama de *cultura lúdica*.

Embora meu foco seja trabalhar com a dimensão lúdica, defendo aqui, assim como Brougère, que a cultura lúdica não é a única maneira de a criança manifestar culturas infantis. Primeiro porque, como explicitiei anteriormente, o brincar é atrelado às crianças e está presente em muitos dos seus contextos por uma construção histórica, ou seja, nem sempre a criança teve ou tem espaço para brincar (CHAMBOREDON & PRÉVOT, 1986) e, ainda assim, já existia um significado para a palavra *infância* e um lugar diferente para as crianças. Em segundo lugar, porque, mesmo na contemporaneidade, as crianças não brincam apenas (SARMENTO,

2004, p. 6), fato que pode ser percebido pelas inúmeras atividades opostas às brincadeiras às quais elas são submetidas. Falo das rotinas carregadas de compromissos como cursos de línguas estrangeiras, balé, música, natação, por exemplo, até as rotinas de trabalho pesado lado a lado com os adultos.

Pensando em tais complexidades das infâncias, sobretudo na contemporaneidade, parece-me nítido que as questões das culturas infantis merecem ser aprofundadas e que não se reduzem à cultura lúdica. Porém, no presente trabalho dedicar-me-ei a pensar nas questões do brincar na infância com o entendimento de que é preciso escutar as crianças nas pesquisas e tomá-las como participantes em todo o processo, tentando perceber quais crianças estão sendo focalizadas nas investigações sobre o brincar e como essa escuta tem se dado na prática.

Alguns estudos etnográficos mostram que esta metodologia – na qual o pesquisador se insere no grupo social que deseja estudar – é uma possibilidade rica de focalizar os pontos de vista das crianças nas pesquisas. Alguns exemplos são os estudos feitos por pesquisadores, como Manuela Ferreira, sobre a construção cultural nas interações no contexto escolar de crianças inseridas em uma escola maternal em “Branco Demasiado” (2004) e o estudo folclórico e cultural de Florestan Fernandes, “As Trocinhas do Bom Retiro” (1961), no qual realiza uma pesquisa etnográfica sobre as *trocinhas* (turminhas) de crianças de um bairro de Bom Retiro-SP.

Contudo, existem muitos caminhos metodológicos possíveis quando se faz pesquisa com crianças. O importante é nunca deixar de problematizá-los durante todo o percurso, sempre em parceria com elas.

1.2.1 Cultura Lúdica: um recorte

A existência de uma cultura lúdica é defendida por Brougère (2010) quando escreve que “o primeiro efeito do jogo não é entrar na cultura de uma forma geral, mas aprender essa cultura particular que é a do jogo” (p. 23), já que, quando se brinca, se aprende, antes de tudo, a brincar, a controlar um universo simbólico. A criança, para que possa jogar, precisa ter domínio de uma cultura específica do jogo, a qual o autor chama de *pré-requisitos* (p. 23), que seria a existência de uma cultura geral, a ideia da existência de regras, por exemplo. Esses pré-requisitos são

nomeados por ele de “cultura lúdica”, a qual, resumindo, seria o conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina nesse contexto.

Em vez de ver no jogo o lugar de desenvolvimento da cultura, é necessário ver nele simplesmente o lugar de emergência e de enriquecimento dessa cultura lúdica, essa mesma que torna o jogo possível e permite enriquecer progressivamente a atividade lúdica. O jogador precisa partilhar dessa cultura para poder jogar (BROUGÈRE, 2011, p. 23).

Obviamente, a cultura lúdica não é universal, já que a infância não o é, como estamos vendo ao longo desta discussão; ela depende dos contextos em que as crianças estão inscritas. Ela diferencia-se por questões religiosas, sociais, culturais, econômicas, sexuais, étnicas, gerativas, entre outras.

As experiências que constroem a cultura lúdica não são simplesmente transferidas para o indivíduo; ele experimenta cada atividade como um *coconstrutor*, ou seja, desde o primeiro contato com uma nova brincadeira, a criança vai, inevitavelmente, ao interagir, interpretá-la e significá-la à sua maneira (BROUGÈRE, 2011, p. 27). Com isso quero dizer que a criança não vive o brincar apenas de maneira subjetiva, mas o interpreta e significa tendo como base as experiências anteriores que vivenciou com outras pessoas ou outros objetos.

Dessa maneira, o conceito de *coconstrutor* (BROUGÈRE, 2011), também se aproxima dos conceitos de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (VYGOTSKY, 1988) e de *Reprodução Interpretativa* (CORSARO, 2002), citadas no capítulo anterior.

Mas ainda que o jogo seja, por excelência, o lugar de construção de uma cultura lúdica, Brougère (2011), atenta para o fato de não haver comprovação da relação entre ele e a invenção da cultura geral. Ainda que exista uma relação profunda entre jogo e cultura, jogo e produção de significações internas e sociais, até onde sabemos, ele o faz a serviço da existência do próprio jogo.

O autor se pergunta se o jogo poderia ser um meio privilegiado de acesso à cultura, mas diz que, por mais indiscutível que seja o fato de a cultura lúdica participar do processo de socialização da criança, é difícil provar que sua contribuição seja essencial, pois dizer que o jogo e a cultura lúdica contribuem para a socialização nada significa, na medida em que se pode dizer o mesmo de todas as experiências da criança.

Seja como for, a experiência lúdica aparece como um processo cultural suficientemente rico em si mesmo para merecer ser analisado mesmo que

não tivesse influência sobre outros processos culturais mais amplos. (BROUGÈRE, 2011, p. 32).

As culturas de infância são compreendidas por Sarmento (2004) como a cultura societal em que cada indivíduo se insere, mas as crianças fazem-no de modo distinto dos adultos, ao mesmo tempo em que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo.

O autor acima mencionado (2004, p. 9-12), nomeia como traços que distinguem a cultura das crianças da dos adultos: a ludicidade, a fantasia do real, a interatividade e a reiteração. Sendo a ludicidade um traço fundamental das culturas infantis, mas não exclusivo das crianças, consistindo em uma das atividades sociais mais significativas do homem, independentemente da faixa etária, mas entendida diferentemente do adulto como atividade extremamente séria; a fantasia do real, o “mundo do faz de conta”, que faz parte da construção da visão de mundo da criança e da sua atribuição do significado às coisas, sendo o elemento central da capacidade de resistência que as crianças possuem diante das situações mais dolorosas da existência, pois permite continuar o jogo da vida em condições aceitáveis para a criança; a interatividade significando a partilha de representações passadas de uma criança para a outra nos espaços comuns, necessária para um entendimento mais perfeito do mundo, fazendo parte do processo de crescimento; e, por último, a reiteração, como a característica do tempo da criança, que é recursivo e continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido.

O que nos interessa neste momento é questionar de que maneira as culturas lúdicas se dão dentro das culturas infantis. Como as crianças conseguem subverter aquilo que é imposto pela cultura dos adultos e serem atores sociais, responsáveis pela construção de suas próprias culturas de pares através do brincar. Esta questão é colocada pelos Estudos da Infância e a maneira como se têm aproximado da resposta é através do método de pesquisa etnográfica, na qual a entrada no terreno é crucial.

Segundo Corsaro (2005), uma vez que um dos seus objetivos principais enquanto método interpretativo é o estabelecimento do estatuto de membro e a adoção de uma perspectiva ou ponto de vista “dos de dentro”, o método etnográfico não é inteiramente seguro, já que as diferenças entre o pesquisador e a criança são impossíveis de neutralizar. Mas Corsaro, em suas primeiras pesquisas, já percebia

que a maneira mais eficaz de colocar-se no interior dos grupos infantis era distanciando-se ao máximo das características típicas dos adultos.

Além das pesquisas com crianças nos jardins de infância de Corsaro, as quais nos fazem perceber o quanto inserir-se na cultura de pares infantis é complexo, existem pesquisas feitas no Brasil que também se utilizam do método etnográfico, ainda que sejam muito recentes ou não tenham tido continuidade, como a investigação de Florestan Fernandes (1961), já citada anteriormente.

As investigações com crianças (e não somente sobre crianças) ainda são recentes no Brasil. São necessárias mais pesquisas que analisem os significados das experiências infantis a partir de seus pontos de vista. Mas o fato de serem recentes não significa que não se tenha, “à brasileira”, despertado já há algum tempo para esta grande e profícua possibilidade: investigar as crianças e suas formas de pensar e agir pode esclarecer muito sobre a sociedade em que vivemos (DELGADO & MARCHI, 2007, p. 91).

Manuela Ferreira (2004), em seu artigo resultante da pesquisa etnográfica “Branco Demasiado”, fala a respeito do fato, também perceptível na pesquisa de Fernandes, de que não basta ser criança para ser admitido em uma cultura de pares. Ela nos diz que a partir disso é que devemos questionar a visão tradicional de alguns aspectos da infância, a qual nossa sociedade nutre até hoje.

Primeiro, a visão de que as crianças são seres passivos, meros receptáculos de umas ações de socialização; segundo, a visão de que a própria socialização é um processo vertical e unívoco, conduzido exclusivamente por adultos que o lideram, de acordo com objetivos claramente definidos e em benefício da reprodução social; terceiro, do brincar como uma ação natural e espontânea das crianças, sendo esta o único emblema das atividades da infância; quarto, do grupo de pares como forma de organização homogênea, isenta de relações sociais desiguais (FERREIRA, 2004, p. 4-5).

A metodologia do tipo etnográfica ajuda o pesquisador a perceber cada criança como um sujeito singular, com características que se moldam pelas especificidades da sociedade na qual está inscrita. Percebemos, através dos registros das pesquisas com crianças, o quanto os processos de socialização são protagonizados pelas próprias crianças que conseguem gerir, à sua maneira, seus papéis, suas identidades e suas relações de poder (FERREIRA, 2004).

As crianças claramente constroem suas identidades e, enquanto o fazem, constroem identidades culturais. A capacidade de constituírem culturas não pode ser reduzida às culturas dos adultos. Ao mesmo tempo, Delalande (2009), chama-nos a atenção para o fato de não se poder dizer que as crianças produzem suas culturas

num vazio social, assim como não têm completa autonomia no processo de socialização. Isso significa considerar que as crianças, por mais autônomas que sejam, têm uma autonomia relativa, já que também interagem com os adultos. Ainda assim, elas são atores sociais e não sujeitos passivos, meros “imitadores” dos comportamentos dos adultos (p. 16).

É o entendimento sobre a infância defendido pelos Estudos da Infância que pretendo trabalhar. Esse campo propõe a compreensão da infância como construção social - que não pode ser compreendida independente de variáveis da estrutura social, como gênero, classe social e etnia - e das crianças como atores sociais e protagonistas ativos de sua socialização. Para o novo paradigma dos estudos sociais da infância, as culturas e relações sociais das crianças são dignas de serem estudadas em si mesmas no presente e não em relação ao seu futuro como adultas. As crianças são e devem ser vistas como seres ativos na construção e determinação das suas vidas sociais e dos que as rodeiam, num contexto intergeracional (FERREIRA, 2004, p. 7).

Com este capítulo, chego à conclusão de que ainda que os tempos tenham mudado e com isso a sociedade tenha mudado sua percepção quanto às crianças e seu exercício de brincar e jogar, tais atividades ainda são vistas como algo que precisa ser dominado pelos adultos para que possam fazer uso dos jogos infantis para distrair as crianças ou ensiná-las. Existe uma preocupação com a forma material dos brinquedos, mas ela tem mais a ver com a questão de o que determinado brinquedo pode proporcionar em termos pedagógicos.

Não parece haver a preocupação com a questão colocada por Benjamin (1984), sobre um possível distanciamento da criança e da família, na mesma medida em que não parece estar presente o questionamento de pais e professores quanto às denúncias que o brinquedo faz de nossa sociedade, o qual Brougère (2010), enfatiza.

As preocupações sobre o que se “ganha” com o uso dos brinquedos, jogos e brincadeiras são, por excelência, dos adultos, que possuem a ilusão de que conseguem dominar a vida das crianças. A mídia e os jogos eletrônicos entram cada vez mais na vida dos pequenos e isso se dá de tal forma que as crianças por vezes adquirem informações que os adultos não têm e que escapam aos seus domínios. Isso faz das crianças seres longe de ser passivos; muito pelo contrário, elas se tornam participantes ativos na construção de suas culturas. E o brincar é uma forma

eficaz de produção cultural, ainda que, para além da produção da própria cultura lúdica, não seja possível afirmar que seja indispensável para a criação da cultura geral (BROUGÈRE, 1998).

Para entender melhor as infâncias e suas culturas, uma metodologia que me parece realmente eficaz é a de pesquisa etnográfica, na qual o pesquisador se insere no contexto das culturas de pares das crianças de forma a ser um adulto atípico (CORSARO, 2005). Parece-me que assim, sem invadir o universo infantil, sem querer impor questões do mundo dos adultos, as crianças sentirão que estão sendo escutadas e, dessa forma, nos permitirão, com menos receio, compreender as suas culturas.

A inserção no mundo das crianças é desafiadora, já que se não é o bastante ser também criança para ser aceito em uma cultura de pares, ainda é mais difícil ser aceito enquanto adulto (FERREIRA, 2004). O que parece claro é que a melhor maneira de chegarmos próximos das culturas infantis é prestando escuta a seus participantes mais ativos: as próprias crianças. É exatamente essa escuta que abordarei no seguinte capítulo.

CAPÍTULO 2 - O PONTO DE VISTA DAS CRIANÇAS NAS PESQUISAS: PROBLEMATIZAÇÕES, LIMITES E PERSPECTIVAS

Meu interesse em analisar a produção científica sobre o brincar do ponto de vista das crianças tem como inspiração os Estudos da Infância – conjunto de áreas que exploram temáticas relacionadas às crianças e que questionam sua participação nas pesquisas, especialmente a Socioantropologia da Infância (DELALANDE, 2008, p. 1), ciência que une interesses da Antropologia e da Sociologia e percebe as crianças como atores sociais com voz e vez no interior das pesquisas.

Este capítulo busca esclarecer as questões que focalizarei em meu trabalho de análise, a saber: o que significa escutar o ponto de vista das crianças, quais metodologias são mais indicadas quando se propõe fazê-lo, quais os princípios éticos nas pesquisas com crianças e, por fim, proponho pensar em alguns limites e desafios que se apresentam nas pesquisas com crianças. Nesta escrita, apoio-me em autores que trabalham, sobretudo, com a Sociologia da Infância, tais como: Alanen (2001), Alderson (1995), Caria (1999), Castro (2010), Corsaro (1997, 2005), Delgado (2007, 2011, 2012), Ferreira (2004, 2008), Graue & Walsh (2003), Kosminsky (2010), Prout (2004), Qvortrup (2005), Sarmiento (2006), Sirota (2011) e Soares (2005).

2.1 O que significa escutar as crianças e considerar seus pontos de vista nas pesquisas: alguns trabalhos pioneiros

Todo um movimento das Ciências Sociais – sobretudo a partir do século XXI –, hoje divididas em Antropologia, Sociologia e Ciências Políticas (CASTRO & KOSMINSKY, 2010), tem se preocupado com as questões da infância, sobre as quais as áreas de Antropologia e Sociologia compartilham conceitos, metodologias de pesquisas e análises de terreno e dedicam-se a investigar experiências e culturas infantis focalizando o ponto de vista das próprias crianças nas pesquisas. Em função desses compartilhamentos entre as duas áreas, faz-se possível, quando se trata

dessa perspectiva de pesquisa, falar de uma Socioantropologia da Infância (DELALANDE, 2008, p. 1).

Desde 1930 a infância é objeto de investigação das Ciências Sociais, mas naquela época as pesquisas dedicadas às crianças e suas infâncias ainda eram desenvolvidas de forma esparsa. Na Europa e nos Estados Unidos, a Sociologia da Infância surge somente no final do século XX e, com ela, produções científicas que consideram as crianças como atores sociais e a infância como uma das categorias contidas na sociedade (SARMENTO, 2007, p. 2).

Na Inglaterra, inclusive, algumas sociólogas feministas estudavam as crianças reconhecendo-as como trabalhadoras de classe minoritária, assim como as mulheres. Porém, os autores ingleses ainda não mencionavam a existência de uma Sociologia da Infância, já que entendiam a infância como pertencente à Psicologia. É em 1970, através da Sociologia Médica, que as crianças passam a ser vistas como atores, já que os pesquisadores começam a se interessar pelo estatuto social e moral das crianças nas consultas, inspirados por ideais interacionistas (MAYALL, 2007 *apud* DELGADO, 2011, pp. 186-187).

Em 1980, na Dinamarca e na Itália emergem pesquisas do tipo macrossociológica sobre a infância (MAYALL, 2009 *apud* DELGADO, 2011, p. 188), nas quais o importante é saber de que modo as gerações ou grupos de crianças são afetados por acontecimentos macro-históricos transformadores sociais, como as guerras, por exemplo (QVORTRUP, 2005, pp. 75-78).

No Brasil, segundo levantamentos realizados por Castro & Kosminsky (2010), Kosminsky (2010) e Quinteiro (2002), as primeiras pesquisas sociológicas no campo da infância e da juventude surgiram na década de 1970. Elas abordavam temas relacionados às crianças à margem da sociedade, tais como aquelas forçadas a trabalhar ou as que viviam nas ruas. Ou ainda temas relacionados às crianças vinculadas a instituições como escola e família, procurando entender seu papel nesses contextos. As pesquisas antropológicas começaram na década de 1980 e compreendiam temas semelhantes aos das pesquisas sociológicas, mas atribuindo espaço às diversas culturas, como as indígenas e afro-brasileiras (KOSMINSKY, 2010, p. 3).

Tais pesquisas contribuíram para o esclarecimento das condições de vida e dos problemas sociais enfrentados pelas crianças do país. No entanto, nelas não constam reflexões teóricas específicas sobre a categoria infância e juventude, que

certamente requerem metodologias de pesquisa adequadas a esses grupos em especial (Idem, p. 4).

Os temas ligados diretamente às culturas infantis, como os brinquedos e brincadeiras, encontravam-se afastados das produções sociológica e antropológica brasileiras nessa época. Assim, quem desenvolvia o maior número de pesquisas sobre essas temáticas eram a Psicologia e a Educação; no caso da primeira, apresenta-se relacionada ao desenvolvimento infantil, e, no caso da segunda, às questões de aprendizagem (Idem, p. 4).

A investigação apontada nos levantamentos de Castro & Kosminsky (2010), de Kosminsky (2010) e Quinteiro (2002), como pioneira no Brasil é a do sociólogo Florestan Fernandes, que em 1940 realizou um estudo sobre o folclore infantil em que leva em conta a criança como agente de socialização. Em seu trabalho, Fernandes observou e analisou como ocorria a socialização entre um grupo de crianças de Bom Retiro (São Paulo), fazendo uma descrição fiel de tudo o que as próprias crianças mostravam quando interagiam entre elas.

Fernandes reconheceu a criança como agente de socialização e coletou os dados da pesquisa apenas por meio da observação direta e prolongada, tendo como objetivo descrever fielmente as ocorrências do interior do grupo de crianças de Bom Retiro-SP, a fim de investigar seu folclore (DELGADO, 2011, p. 193). O autor foi um dos primeiros sociólogos brasileiros a tomar as crianças como informantes legítimos e, apesar de ainda ter a visão de que elas eram imaturas (DELGADO & MARCHI, 2007, p. 61), sua pesquisa é de extrema importância por ter sido uma das pioneiras no país.

Após a publicação de Florestan Fernandes, é apenas em 1990, depois de cinco décadas, que emerge a segunda pesquisa em Sociologia que considera as crianças como informantes legítimos, a qual foi desenvolvida com a organização do sociólogo José de Souza Martins e trata das “crianças sem infância” no Brasil. Trata-se de “O massacre dos inocentes”, uma coletânea de textos que focalizam o que dizem as crianças que têm suas infâncias comprometidas por fatores histórico-sociais, como a dívida externa ou a ditadura. A criança é reconhecida como *testemunha da história* da sociedade em que está incluída. Martins (1993) acredita que as crianças, como filhas dos acontecimentos históricos, têm suas infâncias totalmente comprometidas.

Posteriormente a esses trabalhos, somente no início do século XXI surgem novos estudos sociológicos brasileiros sobre as crianças e suas ações através de suas próprias vozes (DELGADO, 2011, p. 194).

No final de 1970, alguns pesquisadores já problematizavam questões como o *adultocentrismo*, as subordinações de idade, a existência de uma infância plural e culturas próprias das crianças nos campos da Educação, Psicologia Social e História. No entanto, pensando-se na Sociologia nos diversos países, foi em 1980 que ela passou a se questionar sobre suas pesquisas ligadas às crianças. Foi quando teve início o projeto de construir uma *Sociologia da Infância*, apontando para a maneira como as crianças apareciam no saber teórico e empírico da disciplina. A saber, eram pouco apresentadas ou o eram de forma marginalizada (ALANEN, 2001, p. 69).

Gradativamente, a Sociologia foi fazendo uma reflexão autocrítica, passando a tentar entender o porquê da produção da invisibilidade das crianças, percebidas pela sua exclusão nas pesquisas ou por sua pseudoinclusão, ou seja, quando eram incluídas, apareciam somente como participantes secundários, envolvidos na vida daqueles que realmente importavam: os adultos (ALANEN, 2001, p. 69).

Leena Alanen (2001, p. 70) explica que um dos motivos para a invisibilização das crianças pela Sociologia reside no fato de terem sido descritas como seres “não-sociais” em processo de tornarem-se sociais. Por esse motivo, as crianças apareciam apenas através do ponto de vista dos adultos, a partir de seus próprios interesses e numa perspectiva de “olhar adiante”, sobre o interesse no futuro das crianças e não em seu presente.

É pena que, na prática, as crianças nem sempre sejam percebidas como pessoas capazes, já que praticamente estão sempre fora das decisões importantes, relacionadas à política, por exemplo. Ferreira & Sarmento (2008) questionam a ideia de “bem-estar” na infância, afirmando que se uma pessoa, para ser saudável, precisa ter acesso à alimentação, água potável, ambiente saudável, educação, lazer, para além disso tudo, precisa ter inserção plena na sociedade, ou seja, precisa ter cidadania (p. 71) que, dentro da tradição liberal, é tradicionalmente classificada a partir de três pressupostos: cidadania civil (direitos de liberdade individual, de expressão, de pensamento, de crença, de propriedade individual e de acesso à justiça); cidadania política (direito de eleger e ser eleito e de participar em organizações e partidos políticos); e cidadania social (acesso individual a bens

sociais básicos) (T. MARSHALL, 1967, *apud* FERREIRA & SARMENTO, 2008, p. 71). Então as crianças, para adquirirem seu “bem-estar”, também deveriam ser vistas como cidadãs.

O que acontece é que a inexistência de consenso social acerca desses três pressupostos na infância conduz a recusar-lhe a cidadania política e, parcialmente, a cidadania civil. As imagens sociais que a contemporaneidade constrói sobre a infância afirmam que as crianças são desprovidas de vontade ou racionalidade próprias e portadoras de imaturidade social (FERREIRA & SARMENTO, 2008, p. 71).

Nesse sentido, os autores supracitados defendem que ouvir a voz das crianças no interior das instituições não constitui apenas um princípio metodológico da ação adulta, mas uma condição política, através da qual se estabelece um diálogo intergeracional de partilha de poderes, já que as crianças têm poder, sobretudo no que diz respeito aos contextos em que estão expostas, como suas casas ou escolas (Idem, p. 72).

Quando se faz investigação com crianças, elas demonstram preocupações quanto às questões de transmissão de saberes e de heranças culturais; referem-se, também, aos problemas associados à organização dessa transmissão, bem como aos constrangimentos decorrentes das questões de poder (TOMÁS, 2008, p. 391). Então, podemos inferir que as crianças têm senso político e se colocam como cidadãs, por menos que sejam vistas dessa forma.

Sendo assim, não vejo melhor maneira de um adulto se aproximar desses traços políticos, dessas preocupações e questionamentos do que prestar escuta a este grupo social – às crianças –, não no sentido de apenas conhecer seus mundos, mas pensando na potência que têm, pensando que podem ser parceiras dos adultos e tão cidadãs quanto eles. Se ainda a sociedade não as vê de tal maneira, os pesquisadores devem se esforçar para buscar metodologias que deem conta da tarefa. É essa minha intenção ao investigar as produções acadêmicas sobre o brincar do ponto de vista das crianças.

Vejamos, a seguir, alguns princípios metodológicos que podem ser utilizados nas pesquisas da infância e naquelas realizadas com crianças.

2.2 Metodologias, instrumentos, geração de dados e análises nas pesquisas que escutam crianças

Para se fazer pesquisa *com* e não apenas *sobre* crianças é necessário que as metodologias facilitem ao máximo a escuta efetiva de suas vozes e isso significa estar atento às especificidades das crianças. Algumas ainda não conseguem se comunicar pela fala ou pela escrita como a maioria dos adultos, por exemplo, e questões como essas devem ser problematizadas pelo pesquisador, que pode buscar outros caminhos juntamente às próprias crianças para uma participação efetiva e uma escuta séria, comprometida.

Para dar conta da agência das crianças como atores sociais, individual e coletivamente, naquilo que são as suas formas comuns de agir no cotidiano e a partir dos seus pontos de vista, tem sido insistentemente referida a importância das metodologias participativas, principalmente etnográficas, lembradas por estudiosos como Corsaro, nos Estados Unidos, que fala sobre etnografia com crianças.

Corsaro (2009, p. 84), fala das estratégias ou procedimentos necessários para se fazer pesquisa etnográfica: 1) entrada no campo e aceitação do grupo social; 2) coleta e escrita consistente de notas e entrevistas e descrição dos artefatos; 3) coleta e gravações de eventos espontâneos; 4) coleta e análise de dados comparativos (o que se encaixa ou foge de padrões obtidos nas notas e entrevistas); 5) descrição detalhada da cultura do grupo pesquisado e da história do processo da pesquisa; 6) interpretação da descrição e geração de uma teoria a partir dos dados obtidos.

O autor diz que o método etnográfico requer que o investigador entre, seja aceito e participe nas vidas daqueles que estuda. Nesse sentido, a etnografia implica, de certa forma, “tornar-se nativo”. Para entrar na vida das crianças e documentar seus modos de construir suas culturas, Corsaro precisou fazê-lo na tentativa de chegar a quase tornar-se uma delas. Claro que não é possível que um adulto volte a ser criança, mas Corsaro acreditava que ao menos poderia ser um “adulto atípico” – desvencilhando-se ao máximo da visão *adultocêntrica*.

Manuela Ferreira (2004), enfatiza que a etnografia visa descrever um sujeito pertencente a uma cultura diferente através do seu próprio ponto de vista. Ela coloca que isso só seria possível na medida em que o pesquisador não dissociasse a sua interpretação do conteúdo subjetivo da interação e conseguisse simbolicamente

estar implicado nela, partilhando os significados das ações observadas. Mais do que observar, é preciso *escutar* para compreender o que as crianças dizem, a partir da sua voz.

Para além das pesquisas etnográficas, defendo que para se fazer pesquisa com crianças, focalizando seus pontos de vista, é imprescindível tomá-las como parceiras nesse processo, isto é, “cada ator, adulto e criança, estabelece relações com os outros, falando para e entre todos, ouvindo e participando, cruzando suas referências, suas práticas e suas linguagens” (TOMÁS, 2008, p. 400). Afinal, todos têm saberes que devem ser levados a sério e o que enriquece as pesquisas é justamente o cruzamento entre esses diferentes saberes. Todo o percurso da pesquisa deve ser discutido e problematizado pelo pesquisador em parceria com as crianças; é uma questão de ética, pois todos estão implicados no estudo.

Levar em conta a criança enquanto ator nas pesquisas representa uma mudança paradigmática e trará as consequências de levar a criança a sério; de a criança falar diretamente; de não nos interessarmos apenas em quadros institucionais, mas também na vida cotidiana das crianças, multiplicando cenários legítimos e ilegítimos; de fazer aparecer os universos sociais e culturais específicos da infância, nos seus pontos comuns e na sua diversidade; de multiplicar dispositivos metodológicos para captar a palavra e as perspectivas das crianças e de nos interrogarmos eticamente sobre esses modos de captar a palavra (SIROTA, 2011, p. 11).

É importante que o pesquisador seja criativo e vá percebendo e escutando as necessidades de cada grupo de crianças com o qual está trabalhando, pois cada um é diferente por estar inscrito em um contexto diferente e ser formado por sujeitos diferentes, todos com um “saber” que lhes é próprio e que vai sendo construído social e subjetivamente.

Ferreira e Sarmiento (2008, pp. 82-83), colocam algumas possibilidades metodológicas para potencializar a escuta das crianças: 1) organização de grupos de interesse e pequenos grupos de discussão, ou grupos focais com crianças que tenham alguma afinidade ou confiança entre elas, desenrolando-se a discussão à volta de um número limitado de tópicos de conversa, em que o investigador exerce o papel de facilitador, deixando a conversa correr entre os sujeitos que dela participam; 2) a utilização de registros escritos da criança, que poderão assumir o formato de ensaios, diários, ou ainda, de observações que a criança faz relativas ao

seu cotidiano, quando as crianças envolvidas dominarem a expressão escrita; 3) propiciar momentos para desenhar para que as crianças reescrevam plasticamente suas interpretações do mundo; 4) a utilização da fotografia e do vídeo como uma alternativa ao registro escrito, deixando as crianças manusearem as câmeras, mostrando confiança nelas.

Essa combinação de metodologias e materiais permite a construção das várias perspectivas envolvidas no desvendar do mundo da criança. Observamos que à medida que a tecnologia for avançando, novas técnicas serão utilizadas. O importante é não perder de vista a construção de um conhecimento crítico centrado na criança e que também está a serviço dela (KOSMINSKY, 2010).

A abordagem transdisciplinar também é um fator importante quando se faz pesquisa com crianças. Dessa forma, como para Kosminsky (2010, p.11), também me parece adequado e enriquecedor para o processo do conhecimento que o máximo de disciplinas possa conversar e colocar suas diferentes visões a respeito dos mesmos sujeitos de pesquisa, cada uma com sua perspectiva. Assim como, também colocado por Kosmisky (2010, p. 11), acredito ser importante a construção de um conhecimento crítico e questionador, que tenha uma aplicação social, no sentido de poder ser utilizado por outros pesquisadores, visto que fazer pesquisa constitui-se em um ir e vir entre as reflexões teórico-metodológicas e o material empírico, na busca incessante por respostas.

Para isso, quanto maior a diversidade de métodos e disciplinas, melhor; assim, o pesquisador tem um leque de opções que, tanto para a efetiva “escuta” das crianças, como por questões éticas, devem ser escolhidas e desenvolvidas junto a seus principais parceiros, no caso, as crianças.

A seguir, aponto outras questões éticas que se fazem necessárias quando se propõe pesquisar com crianças.

2.3 Ética, acordos e reflexividade nas pesquisas que focalizam o ponto de vista das crianças

Toda a pesquisa requer ética, mas, por vezes, o pesquisador, sem perceber, acaba extrapolando algumas regras quando se trata de pesquisa com crianças. Parece que o adulto, enquanto pesquisador, pensa, primeiro, no adulto responsável pela criança ou nas instituições em que ela está inscrita, para, apenas em segundo

plano, dar-se conta de que a criança tem direitos no que se refere às pesquisas às quais está submetida ou irá se submeter.

Querer ou não participar da pesquisa, sair dela quando bem entender, divulgar ou não dados recolhidos sobre ela e entender seus objetivos são direitos imprescindíveis, que todo o participante deve ter, sendo ele adulto, jovem ou criança.

É importante ficar atento, quando se pesquisa, sobretudo com pessoas, em algumas questões éticas. Nas pesquisas com crianças é importante, entre outras atitudes éticas, partilhar e discutir os resultados das análises, bem como explicitar sobre o destino que será conferido ao material recolhido na pesquisa (DELGADO & WÜRDIG, 2012, p. 7).

O consentimento informado é um dos momentos mais importantes. Considera-se aqui a informação dada à criança acerca da investigação em causa e o seu consentimento para participar da mesma. Informar as crianças acerca dos objetivos e da dinâmica da investigação (se não foram definidos com elas) é um passo essencial. Tais objetivos e dinâmicas devem se traduzir em conhecimento válido acerca dos seus cotidianos, experiências, sentimentos e competências.

Importa assumir que a participação das crianças é voluntária e que elas têm toda a liberdade para recusarem participar a qualquer momento do processo; significa discutir com elas quais as técnicas de pesquisa que consideram mais adequadas ou aquelas com que se sentem mais confortáveis.

Para Alderson (1995), o direito ao consentimento tem impacto em todos os outros direitos e a competência das crianças poderem dar o seu consentimento depende, em grande parte, da possibilidade que tiverem em falar e fazerem-se ouvir relativamente a todo o processo. A consideração de estratégias e recursos metodológicos plurais e criativos na investigação participativa com crianças é indispensável, devendo o pesquisador considerar uma multiplicidade de recursos metodológicos que permitam tornar audíveis as vozes de todas as crianças, mesmo, ou mais ainda, aquelas cujo silenciamento forçado pela norma social é maior, como as crianças bem pequenas, as de grupos étnicos minoritários ou as portadoras de deficiência.

No caso de crianças vivendo em instituições assistenciais, do tipo orfanato, devemos levar em consideração o ambiente de realização das entrevistas. Para as pesquisas realizadas com jovens cumprindo pena ou tendo acabado de cumpri-la, a

situação de entrevista é delicada, requerendo, acima de tudo, o anonimato das pessoas envolvidas. No caso das pesquisas com jovens ligados a grupos específicos e mais fechados (como os de *hip hop*), deve-se buscar a aceitação por parte do grupo e o estabelecimento de um vínculo de confiança (KOSMINSKY, 2010, p. 5).

Compreender a diversidade, seja ela linguística, cultural, ou outra, permite ao investigador refletir sobre as suas próprias representações sociais e, conseqüentemente, sobre as metodologias e estratégias que utiliza na pesquisa. Esta forma de estar “dentro e fora”, ao mesmo tempo, dos contextos de ação em análise, neste caso com os mundos sociais e culturais das crianças, é fonte de conhecimento, porque convoca o investigador a refletir sobre situações inesperadas (CARIA, 2002 *apud* TOMÁS, 2008, p. 396).

A investigação sobre a infância e as crianças pressupõe não só uma boa fundamentação teórico-metodológica e uma aplicação eficaz dos instrumentos de recolha de dados, mas também uma capacidade de adaptação ao meio e aos sujeitos, uma grande sensibilidade e uma notável abertura de espírito face ao desconhecido ou imprevisto, além de uma habilidade e intuição para desvendar os registros ocultos, o que permite um avanço no conhecimento dos mundos sociais das crianças e um enriquecimento para o investigador (VASCONCELOS, 1996 *apud* FERREIRA & SARMENTO, p. 78).

A devolução da informação às crianças implica-as na revisão crítica do dado que com elas foi construído. Para isso, é fundamental a consideração de estratégias alternativas ao registro escrito. Quando as crianças que estão implicadas no processo não o dominam, e mesmo se o fizerem, poderá ser necessário proceder a alguma adaptação do conteúdo de um relatório final de investigação para uma linguagem acessível a essas mesmas crianças (FERREIRA & SARMENTO, 2008, p. 83).

A pesquisa deve ser como uma relação social, um encontro entre atores e investigadores (que também, por sua vez, são atores) e procurar privilegiar as metodologias que promovam a participação das crianças, abrindo espaço ao senso comum sem perder positividade científica (SANTOS, 1993). Como a pesquisa acontece justamente nas relações entre aqueles que participam dela, é preciso desmistificar o entendimento de que o investigador tem papel neutro: ele faz parte

da pesquisa também como um ator, ainda que seja diferente dos demais, sobretudo no caso da pesquisa com crianças, por se tratar de um adulto (CASTRO, 2008).

Em suma, a construção de percursos de investigação etnográfica e/ou participativa com crianças exige a consideração de alguns aspectos éticos e metodológicos indispensáveis. A partir dessa consideração, as possibilidades de fazer pesquisas com crianças são inúmeras e dependem, sobretudo, da criatividade dos agentes da investigação. Ainda assim, é claro que o pesquisador terá de enfrentar alguns limites e desafios em sua prática, isso é inerente à pesquisa, independentemente do objeto a ser pesquisado. Alguns deles são próprios das pesquisas com crianças e, embora nem sempre possam ser superados, vale refletir sobre uma parcela deles desde já.

O fato de as crianças fazerem parte de grupos sociais dominados pelos adultos é uma dificuldade que se apresenta nas pesquisas com crianças, apontada por Delgado & Marchi (2007). As pesquisadoras questionam até que ponto podemos perceber aquilo que as crianças nos mostram de suas culturas como características autênticas ou reflexos das culturas dos adultos.

Acredito que, ainda que a sociedade seja dominada pelos adultos, as crianças conseguem subverter, em certa medida, essa “ordem”, construindo, sobretudo nas interações com outras crianças, culturas dominadas apenas por elas e que um adulto não iria entender a não ser escutando o que têm a dizer.

Segundo Ferreira (2004) não se pode anular as relações estruturais entre adultos e crianças, tampouco os efeitos dos obstáculos epistemológicos e das relações de poder assimétricas e os modos como influenciam na construção da intersubjetividade e nas interpretações do investigador. A autora coloca no cerne da pesquisa com crianças a noção de *reflexividade*; reflexividade essa que, ao questionar as práticas de investigação e os processos de construção de conhecimento como processos sociais, não dispensa a vigilância e obriga a análise crítica dos obstáculos epistemológicos suscitados pela apreensão da categoria social infância, em especial, o *adultocentrismo*.

2.4 Limites e desafios nas pesquisas que priorizam as vozes das crianças

Uma dificuldade para o pesquisador, nas pesquisas com crianças, é a sua inserção nas culturas infantis, tendo em vista que é adulto. Afinal, sendo os Estudos

da Criança obra de adultos, como lidar com a relação de poder desigual entre a criança e o adulto?

Leena Alanen (2001, p. 89), responde a esta pergunta propondo o aperfeiçoamento da ética e do método, considerando as crianças como atores e parceiros, com suas próprias perspectivas quanto ao que é importante em suas vidas. E defende que, para garantir que os Estudos da Infância falem *realmente* de crianças, a partir do ponto de vista delas, também as relações sociais entre as gerações – entre crianças e adultos – têm que mudar. Os Estudos da Infância podem ser um impulsionador dessas mudanças.

Uma mudança proposta por Graham & Fitzgerald (2010, p. 19), é a problematização do diálogo entre adultos e crianças em busca de uma troca entre eles, isto é, em busca de uma participação baseada nos relacionamentos, orientada para a compreensão e envolvimento auto-individual das crianças, bem como a autocompreensão dos adultos envolvidos. Dessa forma, acredito ser possível potencializar as relações de poder entre as gerações, pois tanto o adulto como a criança são respeitados por terem seus próprios saberes. Por sua vez, esses saberes são dialogados e todos se envolvem e se autocompreendem.

A investigação participativa com crianças também se confronta com algumas dificuldades epistemológicas, decorrentes quer da alteridade da infância, quer da diversidade das suas condições de existência. Considerar a alteridade da infância implica reconhecer o conjunto de aspectos que a distinguem do outro – adulto –, o que significa o reconhecimento das culturas da infância como modo específico, geracionalmente construído, de interpretação e de representação do mundo (SARMENTO, 2005, pp. 371-373). Mas são essas dificuldades, justamente, que impulsionam a realização de mais e mais pesquisas com crianças. Além disso, as diversidades que resultam das diferentes culturas e sociedades não refletem apenas nas crianças, mas em todos aqueles que fazem parte delas e a questão da alteridade infantil é um elemento que pode ser, inclusive, potencializado no percurso das pesquisas.

Outra questão sobre a qual acredito ser importante refletir é a não neutralidade das metodologias utilizadas pelo pesquisador, já que se quer autorizar ao máximo as crianças nas pesquisas, sem trazer, portanto, metodologias prontas e fechadas.

Ainda que se tenha que problematizar as metodologias para as pesquisas com crianças, Madureira Pinto (1984) defende que não existem procedimentos técnico-metodológicos neutros. Contudo, para não cairmos no erro de demonstrar apenas o que se pretende e quer encontrar, é importante a utilização de diversos instrumentos e técnicas de recolha de dados e a promoção da integração da teoria na reflexão metodológica.

É preciso ter consciência de que a biografia pessoal e profissional do investigador assume importância no estudo e que terá que se ter em consideração o reflexo que o autor produz na realidade social e cultural em estudo, pois também se vê nela inserido como parte do objeto (CARIA, 1999 *apud* TOMÁS, 2008, p. 404).

Investigar sobre a infância pressupõe, para além de muitas outras coisas, que o investigador deve ser social, cultural e linguisticamente múltiplo e que adote uma postura flexível no trabalho com as crianças. Acrescentaria, ainda, como subjacente a essa investigação, o *princípio da vigilância epistemológica contínua*, de forma a evitar a tentação de aceder ao conhecimento produzido pelas crianças e manipulá-lo ou transformá-lo em matéria-prima do conhecimento do investigador. Além disso, "na investigação com crianças nunca nos tornamos crianças, mantemo-nos sempre como um 'outro' bem definido e prontamente identificável" (GRAUE & WALSH, 2003, p. 10).

Outro desafio encontrado, ao realizar pesquisa com crianças, é o de o pesquisador estar preparado para as frustrações. É provável que as estratégias inicialmente previstas, antes da entrada de campo, falhem quando se chega a ele. Foi o que aconteceu na pesquisa de Catarina Tomás (2008), que chamou esses "imprevistos" de *estratégias e processos de resistência, ruptura e confronto* utilizados pelas crianças no desenvolvimento das atividades ou das conversas:

Elas não fazem, propõem o que querem fazer, falam uns com os outros, "fazem de conta" que não me ouvem, "fazem ouvidos de mercador", cantam, saem da sala ou do local onde estamos a conversar, põem ponto final na conversa ou na atividade quando ela não lhes está a agradar ou a motivar. Aliado a isto, há ainda o fato de termos conseguido chegar apenas a algumas crianças, ou seja, apesar da relação criada entre mim e as crianças, nem todas quiseram participar efetivamente no trabalho de investigação. (TOMÁS, 2008, p. 399)

Delgado e Würdig (2012), dizem que, apesar das resistências demonstradas no percurso das pesquisas, as experiências com pesquisa os fizeram constatar que há um movimento das crianças no sentido de serem escutadas e que o problema é

que, na maioria das vezes, os adultos não as escutam efetivamente. Motivo pelo qual as crianças ocidentais ainda não participam de decisões políticas, sociais e culturais mais abrangentes, embora estas tenham grande influência sobre elas.

Por isso, finalizo nomeando como o maior desafio a ser superado: a proposta do pesquisador em escutar a voz das crianças, de fato, nas pesquisas. Se isso não acontecer por limitações na escuta adulta é porque estamos ainda muito submersos na visão *adultocêntrica* que tem nos amarrado e impedido de dar maior importância a estes atores, tão necessários à sociedade e às culturas quanto os adultos, que são as crianças.

Concluo, com este capítulo, que a Sociologia da Infância, através de sua autoanálise, deu-se conta de que a sociologia estava pesquisando as crianças de maneira muito limitada, pois adultos, professores e familiares é que falavam em nome das crianças. Assim, passou a enfatizar a necessidade de escutar o ponto de vista das próprias crianças nas pesquisas. Estas últimas devem abordar temáticas mais amplas sobre as culturas infantis, para além das crianças submersas em instituições ou colocadas à margem. O brincar, os jogos, os brinquedos e as brincadeiras conquistam espaço nessa nova proposta, e as pesquisas participativas, sendo as pesquisas etnográficas uma das possibilidades, parecem ser uma maneira de, efetivamente, escutar as crianças. Cabe ao pesquisador fazê-lo de forma ética, com o compromisso de colocar as crianças em posição horizontal, como parceiras. É claro que limites e desafios existem e surgirão nas práticas de pesquisa, mas cabe ao pesquisador potencializá-los em busca de, cada vez mais, poder contar com as crianças enquanto atores, parceiros nas construções de saberes nas pesquisas sobre elas e sobre o mundo.

No próximo capítulo apresento os percursos metodológicos de minha pesquisa e comento alguns dados retirados das dissertações e teses e que serão explicitados no quadro, em anexo.

CAPÍTULO 3 - PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 Campo de investigação

Através da presente pesquisa, procuro compreender como o brincar, do ponto de vista das crianças, tem sido abordado nas dissertações e teses no âmbito da Educação Infantil, no período entre 2007-2012. Para isso, elegi algumas questões norteadoras já em meu projeto de dissertação: Quem são as crianças que falam sobre o brincar (idade, gênero, classe, etnia)? O que as crianças dizem sobre o brincar? Que teorias/autores/concepções de brincar predominam nas dissertações e teses? Em quais contextos as crianças foram pesquisadas (escolas, casas, ruas...)? Como as crianças foram escutadas, consultadas e inseridas nas pesquisas (metodologia, instrumentos)?

Para tanto, selecionei pesquisas produzidas no Brasil e disponibilizadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) da área da Educação Infantil e que exploram a temática do brincar nos últimos cinco anos (2007-2012), nas quais os (as) pesquisadores (as) proponham em suas metodologias focalizar o ponto de vista das próprias crianças.

Esta investigação consiste em uma análise documental, cujo objetivo é identificar em documentos primários informações que sirvam de subsídios para responder às questões da pesquisa. Os documentos surgem em um determinado contexto e fornecem informações sobre ele (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 39), o que resulta em uma utilização de linguagem situada na época e lugar em que o material foi construído. As questões que identifico e problematizo em minhas análises demandam documentos situados; por isso, busquei dissertações e teses publicadas nos últimos cinco anos, por acreditar que as metodologias e formas de escrita (linguagem) podem ser mais abertas para a escuta do ponto de vista das crianças, já que, após a pesquisa de Florestan Fernandes (1940), apenas em 1990 a questão passa a ser mais problematizada no Brasil, no universo acadêmico, a partir da pesquisa de José de Sousa Martins.

Os primeiros critérios para a seleção dos trabalhos foram que estes fossem teses de doutorado ou dissertações de mestrado da área da Educação e focalizassem a temática do brincar na infância. Para tanto, procurei, no banco da CAPES, teses e dissertações que contivessem as seguintes palavras-chave: *brincar*, *crianças*, *infâncias* e *educação*, com as quais formei pares, na plataforma de busca, de maneira que a palavra “brincar” (foco desta investigação) sempre fosse seguida por uma das outras três palavras-chave.

Seguindo esses primeiros critérios, encontrei 21 trabalhos em 2007; 28 em 2008; 24 em 2009; 29 em 2010; e 18 em 2011, totalizando 120 trabalhos. Alguns deles, ainda que pesquisassem a temática do brincar e utilizassem uma ou mais palavras-chave colocadas acima, não focalizavam, especificamente, esse tema. O que parece acontecer é que, quando as pesquisas preocupam-se com infâncias, o brincar acaba aparecendo – seja por ser trazido pelo pesquisador como instrumento para a coleta de dados para a pesquisa, seja nos relatos de suas observações dos contextos em que as crianças estão inseridas ou, ainda, por ser trazido pelas próprias crianças, que durante ou ao final das pesquisas, brincam ou fazem considerações a respeito do brincar.

Embora seja interessante a constatação de que, mesmo quando o brincar não é o foco, ele aparece nas pesquisas com ou sobre crianças, optei, neste estudo, por desconsiderar as dissertações e teses que não tinham o brincar como questão central. Estas totalizaram 28, restando 92 trabalhos que ainda estariam dentro dos critérios de seleção. No segundo momento, fiz um recorte apenas das teses e dissertações que já nos resumos especificavam que levariam em conta em suas metodologias os pontos de vista das crianças, mesmo nos casos em que os adultos também fossem informantes. Restaram, então, 69 trabalhos dentro desse critério.

Por fim, decidi fazer um recorte daquelas pesquisas que tratavam especificamente da Educação Infantil. Isso porque há ampla literatura que indica a importância do brincar, do lúdico e da cultura lúdica para a organização do cuidado e educação de crianças nas creches e pré-escolas. Além disso, existem documentos do MEC desde o final dos anos de 1990 que começaram a justificar a importância e a necessidade do brincar para as crianças pequenas. Tomo como exemplo o artigo 9º das “Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil”, o qual deixa claro que a proposta pedagógica para as crianças de zero a seis anos deve embasar-se nas brincadeiras e nas interações.

Em um primeiro momento, mantive as pesquisas que focalizassem a passagem das crianças da educação infantil para o ensino fundamental. Então, permaneceram 32 trabalhos, publicados até o ano de 2011 na Plataforma CAPES e que estavam dentro de todos os critérios de seleção explicitados acima. Mais tarde, relendo os trabalhos e trocando ideias nos momentos de orientação, refutei mais oito dissertações por fugirem em alguma característica do foco proposto. Nelas, as autoras não esclarecem nos resumos se priorizam o brincar nas investigações, como também não explicitam se houve preocupação em escutar as crianças em suas metodologias. Assim, restou o número total de 24 pesquisas, sendo que destas apenas duas são teses de doutorado e as demais são dissertações de mestrado.

Depois de decidir por incluir as pesquisas publicadas no ano de 2012, procurei-as, da mesma maneira que tinha feito com as dos anos anteriores. Nesse momento, já havia decidido refutar as dissertações que tratavam da passagem para o ensino fundamental, assim como também refutei pesquisas que, através de uma leitura mais aprofundada, constatei não focalizarem o brincar, propriamente (dentre as quais, uma tese foi excluída de minhas análises).

Encontrei apenas uma dissertação e uma tese no ano de 2012 que estavam dentro dos meus critérios de seleção. Por fim, o *corpus* da minha análise é composto por 15 pesquisas, sendo 13 dissertações e duas teses. Número que me pareceu ideal para que eu pudesse prestar atenção a detalhes em cada uma delas, o que talvez não pudesse ter realizado, em função do tempo, se tivesse um maior número de trabalhos.

O tratamento dos dados desta pesquisa se fará pela abordagem qualitativa, útil para quem busca entender o contexto onde se passa o fenômeno a ser investigado, ainda que a amostra seja pequena. Para as autoras Lüdke e André (1986), o que vai determinar a escolha da metodologia é a natureza do problema. No caso de minha pesquisa, fui colocando critérios que me permitissem refutar algumas pesquisas, justamente para selecionar um número relativamente pequeno de dissertações e teses, escritas em um curto espaço de tempo (2007 a 2012), para poder aprofundar ao máximo minhas análises, procurando dar conta do máximo de detalhes possível, como explicitado anteriormente. Víctora (2000), enfatiza que a abordagem qualitativa permite a observação de vários elementos simultaneamente em um pequeno grupo ou pequena amostra, possibilitando o conhecimento aprofundado de um evento.

Moreira (2002), elenca elementos que a pesquisa de abordagem qualitativa inclui: 1) A interpretação como foco, na qual há um interesse em interpretar a situação em estudo sob o olhar dos próprios participantes; 2) A subjetividade é enfatizada, sendo a perspectiva dos informantes o foco de interesse; 3) A flexibilidade na conduta do estudo, não havendo uma definição a priori das situações; 4) O interesse é no processo e não no resultado, seguindo-se uma orientação que objetiva entender a situação em análise; 5) O contexto como intimamente ligado ao comportamento das pessoas na formação da experiência; 6) O reconhecimento de que há uma influência da pesquisa sobre a situação, admitindo-se que o pesquisador também sofre influência da situação de pesquisa.

Inicialmente realizei o levantamento de alguns dados das dissertações e teses: Estado/Instituição em que o trabalho foi publicado, data da publicação e nível acadêmico do trabalho (se faz parte do programa de mestrado ou doutorado). Para organizar tais dados construí um quadro (em anexo), a fim de fazer uma breve apresentação das pesquisas.

Quando analisei os locais nos quais as pesquisas foram realizadas, obtive os seguintes dados: dois trabalhos foram escritos em Santa Catarina, um em São Paulo, dois no Rio Grande do Sul, três em Minas Gerais, um no Ceará, dois no Rio de Janeiro, um na Bahia, um no Piauí, um no Mato Grosso e um no Rio Grande do Norte. Possivelmente, isso se explica tanto pelo número de universidades que cada estado possui ou até mesmo pelo número de cidades que abarca, como também pelo incentivo que cada universidade proporciona aos alunos de pós-graduação em educação.

Sobre o sexo das autoras, observei que todas elas são mulheres, dado que pode ser relevante para pesquisas futuras, porém não abordarei aqui, por não ser meu foco de pesquisa.

3.2 Análises e definições de temáticas de análise

O método em me inspirei para analisar as teses e dissertações selecionadas foi o da Análise de Conteúdo, em que o material sujeito à análise é concebido como o resultado de uma rede complexa de condições de produção, cabendo ao analista construir um modelo capaz de permitir inferências sobre uma ou várias dessas condições de produção. Trata-se da desmontagem de um discurso e da produção de

um novo, através de uma localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise (VALA, 1999, p. 104).

Acredito que é somente levando em conta todas as variáveis que estão inevitavelmente postas em toda a análise, desde as condições dos pesquisadores das teses e dissertações selecionadas até as minhas condições enquanto pesquisadora desses documentos, que se pode fazer uma análise séria e ética, sem fazer falsas afirmações ou chegar a conclusões precipitadas.

É claro que nenhum resultado obtido através da análise de conteúdo é inquestionável. Afinal de contas, ela depende em grande parte da subjetividade daquele que analisa determinados documentos. Bardin (2000, p. 9), admite que a técnica de análise de conteúdo depende que o pesquisador seja um “agente duplo”, em parte usando da objetividade, em parte descobrindo o que está por trás dela:

O método de Análise de Conteúdo tem como base uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos: do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Analisar mensagens por esta dupla leitura onde uma segunda leitura se substitui à leitura “normal” do leigo é ser agente duplo, detetive, espião (BARDIN, 2000, p. 9).

O importante é que tal método nos abre possibilidades para a análise de documentos, pois não possibilita apenas um tipo de percurso metodológico. Bardin (1977), se refere à Análise de Conteúdo como um *conjunto de instrumentos metodológicos* que se aperfeiçoa constantemente e que se aplica a discursos diversificados. Para a autora, o método não é só um instrumento, mas um “leque de apetrechos; ou, com maior rigor, um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (BARDIN, 1977, p. 31). Seguem-se vários caminhos, inclusive dando margem a pesquisas de natureza quantitativa ou qualitativa.

Para Bardin (1977), a análise de conteúdo de mensagens tem duas funções: uma função heurística, na qual a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão à descoberta; e uma função de administração da prova, a qual se dá por formulação de hipóteses sob a forma de questões ou de afirmações provisórias que, servindo de diretrizes, apelarão para o método de análise sistemática para serem verificadas, visando à confirmação ou negação de uma informação.

O método, segundo Bardin (1977), consiste em tratar a informação a partir de um roteiro específico, iniciando com: 1) a pré-análise, na qual se escolhe os documentos, se formula hipóteses e objetivos para a pesquisa; 2) a exploração do material, na qual se aplicam as técnicas específicas segundo os objetivos; e 3) o tratamento dos resultados e interpretações. Cada fase do roteiro segue regras bastante específicas.

A pré-análise possui subfases, descritas por Bardin (1977), que são: *leitura flutuante*; *escolha dos documentos* a partir de quatro regras: exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência; *formulação de hipóteses e objetivos*; *referenciação dos índices e elaboração de indicadores*; e *preparação do material*.

No primeiro momento desta pesquisa fiz a leitura flutuante, que me possibilitou realizar alguns recortes baseados nos critérios de seleção dos documentos, de maneira que eles pudessem responder às minhas questões. Tanto à principal – como o brincar do ponto de vista das crianças tem sido abordado nas dissertações e teses no âmbito da educação, no período entre 2007-2012 –, como às questões norteadoras já mencionadas: Quem são as crianças que falam sobre o brincar (idade, gênero, classe, etnia)? O que as crianças dizem sobre o brincar? Que teorias/autores/concepções de brincar predominam nas dissertações e teses? Em quais contextos as crianças foram pesquisadas (escolas, casas, ruas...)? Como foram escutadas, consultadas, inseridas nas pesquisas (metodologia, instrumentos)?

Leitura flutuante (Bardin, 1977), é a leitura em que surgem as primeiras hipóteses ou questões norteadoras através de teorias conhecidas e deve ser o primeiro contato com os documentos a serem analisados.

Após a leitura flutuante consegui eleger, a partir dos elementos semelhantes que apareceram nas pesquisas, temáticas de análise que me auxiliaram a responder à minha principal questão: *como o brincar do ponto de vista das crianças tem sido abordado nas dissertações e teses selecionadas*, baseada em temas que se repetiam com muita frequência nas pesquisas. Foram eleitas as temáticas: *O brincar como componente das culturas infantis*, dividido nas subtemáticas: *Entre passado e presente: ressignificando brincadeiras tradicionais e culturas dos adultos* e *A identificação de gênero e geração por meio das brincadeiras*; e *O Brincar como transgressão*, dividido nas subtemáticas: *Quando as crianças ultrapassam os*

significados dos brinquedos e dos objetos criados para as suas brincadeiras e; Subvertendo a ordem adulta: negociando as regras.

Esse é o momento da codificação, segundo Holsti (*apud* BARDIN, 1977, p. 104), em que os dados brutos são transformados de forma organizada e agregados em unidades (que aqui chamo de “temáticas”), as quais permitem uma descrição das características pertinentes do conteúdo.

Para a interpretação dos dados, precisei voltar atentamente aos marcos teóricos pertinentes à investigação, para assim ir respondendo à minha questão de pesquisa. A relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica, por sua vez, foi dando sentido a tal interpretação.

As interpretações que levam às inferências serão sempre no sentido de buscar o que se esconde sob a aparente realidade, o que verdadeiramente significa o discurso enunciado e o que querem dizer, em profundidade, certas afirmações, aparentemente superficiais (BARDIN, 1977).

Assim, fui trazendo elementos das dissertações e teses, como falas das crianças e trechos de diários de campo das pesquisadoras, para que eu pudesse ir fazendo algumas inferências, interpretando os dados à minha maneira com o apoio de referenciais teóricos.

No próximo capítulo, faço uma apresentação mais aprofundada do *corpus* de minha análise, procurando responder às minhas questões norteadoras.

CAPÍTULO 4 - *CORPUS* DA ANÁLISE: APRESENTAÇÃO DAS DISSERTAÇÕES E TESES

Neste capítulo, analiso as seguintes unidades temáticas: quem são as crianças focalizadas nas dissertações e teses, em que tempos e espaços as brincadeiras aparecem nessas pesquisas, que referenciais teóricos e quais metodologias os autores utilizaram para ouvir as crianças.

Procurei responder a essas questões com base na leitura e análise dos resumos e das metodologias das dissertações e teses. Quando não encontrados elementos que pudessem responder a essas questões nem no resumo nem no capítulo metodológico, foi necessária a leitura das pesquisas na íntegra.

Para identificar os referenciais teóricos utilizados pelas pesquisadoras, também recorri à leitura das referências das dissertações e teses; porém, todas as pesquisas citam as principais teorias em que se embasam já no resumo.

4.1 As crianças focalizadas nas dissertações e teses: quem são elas?

O primeiro aspecto que me chamou atenção ao ler as dissertações e teses, procurando perceber quem eram as crianças focalizadas, foi que, na grande maioria das pesquisas, a opção foi por utilizar nomes fictícios para essas, sendo que em apenas duas dissertações as autoras optaram por se referir às crianças pelas iniciais de seus nomes verdadeiros e apenas em uma a autora utiliza seus primeiros nomes.

Das doze pesquisas que utilizam nomes fictícios, três permitem que as crianças escolham quais desejam utilizar. Nas demais pesquisas, as autoras justificam a utilização de nomes fictícios (pensados por elas) como maneira de preservar as crianças, por motivos éticos.

Acredito que a questão deva ser mais problematizada nas pesquisas com crianças. Afinal, se elas aparecem com suas verdadeiras identidades, corre-se o risco de não as estar preservando; mas, se não aparecem, podemos dizer que elas foram realmente participantes ativos na pesquisa? Pois, se a criança não se

reconhecer ali, no material final, como pode afirmar que “disse” realmente aquilo, ou seja, construiu realmente aqueles dados contidos na pesquisa?

Kramer (2002), também discute a ocultação dos nomes das crianças nas pesquisas, considerando-a questão ética de importante reflexividade.

A criança é sujeito de cultura, da história e do conhecimento, mas é sujeito de pesquisa? Embora as pesquisas com crianças transcrevam seus relatos, elas permanecem ausentes, não podem ser reconhecidas no texto que é escrito sobre elas e suas histórias, não podem ler a escrita feita com base e a partir dos seus depoimentos. As crianças não aparecem como autoras dessas falas, ações ou produções. Permanecem ausentes (KRAMER, 2002, p. 51).

A questão parece-me recente, já que encontrei poucas referências teóricas sobre ela, tendo em vista que também recente é a preocupação com a participação das crianças nas pesquisas, conforme argumentei no capítulo terceiro. Porém, considero que refletir sobre essa e outras questões pode ser um indício importante para outras pesquisas com crianças.

Sobre a idade das crianças focalizadas nas pesquisas, meu critério para a seleção das dissertações e teses foi que elas tivessem de zero a seis anos ou estivessem incluídas na educação infantil. Chama atenção o fato de todas as pesquisas terem sido feitas com crianças de três a seis anos.

Este dado merece atenção, pois ainda temos poucas pesquisas que dão visibilidade aos bebês e crianças bem pequenas. Uma possibilidade é pelo fato de, geralmente, utilizarem outras formas de expressão e, como explicitado no capítulo 2, “escutar” as crianças não se limita a “ouvi-las” e em focalizar suas “vozes”, não significa dizer que precisam “falar a linguagem verbal”, já que são inúmeras as formas de expressão possíveis, sobretudo se pensamos nas culturas infantis. Para Sarmiento (2011):

Ouvir a voz das crianças reside não apenas no fato de que ouvir não quer dizer necessariamente escutar, mas no fato de que essa voz se exprime frequentemente no silêncio, encontra canais e meios de comunicação que se colocam fora da expressão verbal, sendo, aliás, frequentemente infrutíferos os esforços por configurar no interior das palavras infantis aquilo que é o sentido das vontades e das ideias das crianças. Mas essas ideias e vontades fazem-se ouvir nas múltiplas outras linguagens com que as crianças se comunicam (SARMENTO, 2011, p. 28).

Spinelli (2012), também trabalhou com análise documental em sua dissertação, que buscava perceber quais metodologias estavam sendo utilizadas nas pesquisas com crianças nas escolas, de 1987 a 2010.

Das 99 dissertações que a autora encontrou, 51 tinham sido desenvolvidas na educação infantil, porém com crianças maiores de três anos. Indicando, mais uma vez, a possível carência de estudos sobre as crianças menores de três anos, a autora também questiona se para registrar o ponto de vista infantil é preciso que a criança saiba se expressar oralmente. (SPINELLI, 2012, p. 106).

Outra característica das dissertações e teses analisadas é que todas elas referenciam os sexos das crianças, o qual geralmente aparece equilibrado, ou seja, na maioria das pesquisas, existe o mesmo número de meninos e de meninas. A idade das crianças também aparece em todas as pesquisas, porém a classe social das crianças e suas etnias raramente aparecem.

Estas diferenças entre as crianças não parecem ser importantes para as pesquisadoras. Como se o fato de serem crianças as colocasse em pé de igualdade, já que, com exceção de três dissertações que focalizam crianças com diferenças específicas (crianças surdas, crianças com síndrome de Down e crianças com deficiência física) e de duas pesquisas (uma tese e uma dissertação) que fizeram comparações entre o brincar das crianças de escolas públicas e privadas, as demais pesquisas não informam sobre a classe social e etnia, as quais só podem ser percebidas a partir de fotos, quando a fotografia foi um instrumento metodológico utilizado nas investigações.

Arenhart (2012), já introduz sua tese explicando que sua pesquisa foi mobilizada, justamente, por sua inquietação com as condições sociais da infância contemporânea, tanto as que emergem de processos culturais que tendem a empurrar a infância precocemente à idade adulta, como as de ordem estruturalmente econômica que tem acirrado a produção das desigualdades sociais. Realidade que instigou a autora a estudar como as crianças reagem a esses condicionantes sociais – reproduzindo-os e/ou inovando-os – e como esse processo se expressa nas suas culturas.

Sobre as crianças participantes de sua pesquisa, moradoras de favelas, a autora diz que parte do pressuposto de que as pertencentes a este grupo são fortemente influenciadas pelas condições materiais e socioculturais do tipo de vida que se engendra neste contexto; o que requer que se considere esta importante

variável (morar na favela) na análise da infância e das culturas que emergem das crianças que nela vivem (ARENHART, p. 98).

Arenhart (2012), assim, concorda com Demartini (2011), sobre a necessidade de dar atenção às diferentes crianças, pois elas configuram vários modelos de infância. Deve-se levar em conta que as crianças são constituintes da realidade social, fazem parte de grupos sociais, não sendo, portanto, possível pensar em uma criança “genérica”:

Quando pensamos na infância no Brasil, nos dias atuais ou em tempos pretéritos, mesmo no interior de cada grupo, é possível perceber vários outros elementos que vão aproximando ou afastando crianças que, num primeiro movimento, parecem semelhantes (DEMARTINI, 2011, p.12).

Dessa maneira, Demartini concorda com o campo da antropologia, que, segundo Prado (2011), tem buscado ultrapassar um modelo investigativo somente descritivo, lançando-se como ciência crítica e de rupturas, trazendo possibilidades de se pensar formas de defesa dos direitos às diferenças, concebendo as relações como imersas na alteridade, compreendendo a noção de cultura e sua dinâmica naquilo que se observa e como se observa, envolvendo necessariamente o contexto histórico, a percepção da natureza, as condições dos sujeitos, as relações sociais que se estabelecem e a subjetividade da pesquisadora.

A autora também aponta que a separação da infância dentro de si mesma e de outros momentos da vida (outras gerações) não se dá somente na escola, ou seja, a partir da institucionalização das crianças. Todavia favorece elementos fundamentais para a construção de concepções sobre a infância, em condições históricas, econômicas e sociais diversas (PRADO, 2011, p. 119).

Como todas as dissertações e teses focalizaram crianças brincando no contexto escolar, acredito que seja importante refletir sobre a importância dessa instituição em possibilitar encontros entre diferentes crianças. Creio que tanto a escola, como a academia, quando pretendem fazer pesquisas com crianças, devem evidenciar – e até potencializar – diferenças de classe, gênero, etnia, entre outras. A infância, repetindo as palavras de Demartini (2011), não é “genérica” e é preciso respeitar sua alteridade. Pois, como defendido no capítulo 1, não existe uma só infância, mas infâncias plurais; e a isso não podemos, enquanto pesquisadores, fazer “vista grossa”.

4.2 Espaços e tempos: só se brinca na escola e na hora do recreio?

Um dos meus critérios de seleção das dissertações e teses foi o de sua produção em programas de pós-graduação em educação. Ainda que se saiba que “educação” não se refere apenas aos ambientes escolares, todas as pesquisadoras observaram as brincadeiras da hora do recreio, seja nos pátios de escolas ou nas salas destinadas a brincar. Também foi um critério de seleção que as pesquisas tratassem de crianças de 0 a 6 anos inscritas na educação infantil, porém não era um critério que as mesmas fossem focalizadas nos espaços das escolas.

Sirota (2011), se refere à escola como um dos cenários paradoxais para a investigação com crianças. Ela sugere que a *etnografia do escolar* se concentra numa clientela cativa, seja dentro da sala ou no recreio, apresentando um reservatório cômodo de sujeitos de observação, mas esquecendo, por vezes, a consequência dos constrangimentos sociais específicos desse quadro institucional.

Ou seja, a escola parece um bom lugar para se pesquisar crianças, pois na contemporaneidade as crianças passam parte das suas infâncias interagindo com adultos e com seus grupos de pares, aprendendo questões sociais e culturais importantes, e a escola é um espaço onde se espera que as brincadeiras aconteçam, até porque, como explicitarei no capítulo 2, é nesse espaço que o jogo é lançado, a partir de 1980, nos chamados *maternais* (DELALANDE, 2009).

Ao mesmo tempo, a instituição escolar tem suas especificidades, as quais podem causar “constrangimentos sociais”, como coloca Sirota, no sentido de que as crianças agem em contextos específicos, o que pode mascarar, em parte, suas vozes, em prol das características e modos de funcionamento das instituições escolares.

As crianças também brincam em outros espaços que não a escola, mas nas dissertações e teses isso não é abordado, exceto em uma das dissertações, na qual Santos (2010), também observa as crianças brincando nas ruas, em seus bairros, além de observá-las na escola.

As autoras dos trabalhos optaram por observar as brincadeiras nos momentos de recreio, mas não posso afirmar que as crianças só brincam nestas circunstâncias. A opção de todas elas por fazer pesquisa nas escolas não me permite discutir se estas são um lugar de brincar por excelência, no ponto de vista das crianças, embora esse apontamento tenha sido feito por Martins, em sua tese (2009):

Com base em minhas observações, não se faz necessário muito esforço para que se perceba que é no recreio que elas escolhem com o que e de que irão brincar. É neste momento também que elas são menos “vigiadas” pela professora, que aproveita o momento do recreio para preparar materiais e atualizar as agendas dos alunos. (MARTINS, 2009, p. 154).²

A partir de tais colocações, posso concluir que a escola, principalmente nos momentos de recreio, é um lugar em que as crianças brincam. E que o recreio parece ser um espaço de brincadeira mais livre, por ser menos vigiada ou determinada pelos adultos. Se a escola é o único espaço para brincar e o recreio é o melhor momento para isso, só seria possível inferir a partir de outras pesquisas que focalizem o brincar do ponto de vista das crianças, para além dos muros da escola.

A dissertação de Munarim (2007) deixa-nos algumas pistas para que possamos pensar que a escola não é vista pelas crianças como único ou predileto local para brincar, através de algumas de suas respostas ao questionário verbal, referentes à pergunta: *em que espaços você gosta mais de brincar?*

Na questão relativa aos espaços em que as crianças gostam de brincar houve o predomínio das respostas: sala da casa, quarto, quintal, rua, jardim, área e pátio da casa. Durante a conversa que tive com as crianças, Tascha e Anjormel citam seus lugares preferidos para brincadeiras, embora estes não estejam ao alcance delas todos os dias: Iracema: E o lugar que vocês mais gostam de brincar? Tascha: Huum... no Brincamundi!; Anjormel: E eu no Beto Carrero!; Tascha: Eu na Disney também!; Anjormel: Eu gosto do Mini Mundo também... (MUNARIM, p. 100 – 101).

Baseando-me nas respostas dadas pelas crianças dessa pesquisa, posso inferir que são muitos os espaços possíveis para se brincar e que sua escolha varia de criança para criança ou entre grupos de crianças. No caso de *Tascha* e *Anjormel*, constata-se a preferência por brincar em locais que não são acessíveis a qualquer criança, dependendo de sua classe social. É importante frisar que tais meninas, segundo a autora, são pertencentes a famílias de classe média alta e estão inscritas em escolas particulares de educação infantil.

² Os trechos retirados das dissertações e teses analisadas foram destacados, propositalmente, a fim de diferenciá-los das demais citações.

Spinelli (2012), verificou, em sua pesquisa, que a produção com a criança na escola, a partir de seu ponto de vista, inexistiu na década de 1980. Ainda na década de 1990, a autora encontrou apenas três dissertações sobre o tema. Os dados evidenciam que houve um *boom* na produção de pesquisas com criança nas escolas, principalmente a partir de 2006, coincidindo com os dados da ANPEd³. (SPINELLI, p. 91).

Meu foco neste estudo é o brincar das crianças nas pesquisas a partir de 2007 e, como explicitarei, todas as dissertações e teses priorizaram a escola como campo de investigação. Interessante perceber que a temática do brincar é apenas uma possibilidade para estudar crianças, o que me faz pensar no quanto a escola é uma instituição visada pela academia nesse caso.

Outro ponto importante é o questionamento das pesquisadoras das dissertações e teses quanto aos espaços e tempos destinados ao brincar na escola. Sobretudo quando a escola é pública, percebi, através das fotografias, trechos de diários de campo e fala das crianças, que não proporciona condições satisfatórias para as crianças brincarem. Os pátios e salas de brincadeiras são precários, não existem muitos brinquedos ou qualquer forma de estímulo às brincadeiras.

Deise Arenhart (2012), em sua tese, compara o brincar das crianças das favelas do Rio de Janeiro com o de crianças matriculadas em uma escola particular da cidade. A autora percebe que, nas escolas da favela, a brincadeira, especialmente o *faz-de-conta* autogovernado pelas próprias crianças, quase não encontra tempo e espaço para ser vivenciado. Os tempos e espaços autorizados para as crianças brincarem referem-se a um período que varia de 15 a 30 minutos após as refeições, almoço e/ou jantar, no espaço externo ou no parque, ou nos 5 minutos finais da aula de Educação Física. Tais espaços não são organizados para brincar, de modo que não são disponibilizados artefatos e brinquedos que convidem e alimentem a criação de brincadeiras (ARENHART, 2012, p. 238).

A autora percebe que o pouco tempo para brincar, assim como a limitação de espaços para isso, é decorrente de uma tentativa de controle do professor, para que o foco maior na escola seja em atividades pedagógicas dirigidas. Fato que fica claro no trecho a seguir:

³ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

A rotina nesse grupo é organizada de modo a manter o tempo todo as crianças sob o controle do olhar do adulto, exercido por meio da ocupação do tempo das crianças em atividades dirigidas pelo professor. A experiência do brincar ficava ainda mais restrita pelo fato de esta creche, no tempo da pesquisa não contar com parque e espaço externo. Existia um espaço amplo interno, denominado de sala multiuso, equipado com alguns brinquedos de parque, tais como: escorregador, casinha, piscina de bolinhas, motocas. No entanto, seu uso foi pouco oportunizado às crianças do grupo pesquisado, de modo que, nos quatro meses de observação, registrei que as crianças foram somente uma vez nesse espaço para brincar (p. 76).

Em comparação ao brincar das crianças das favelas, Arenhart (2012), percebe que aquele das crianças de classe média inscritas na escola particular pesquisada é também limitado, porém por outro fator: o de enclausuramento provocado pela composição dos centros urbanos, que se caracteriza pela falta de espaço e pelo perigo que a rua representa à integridade das crianças (trânsito intenso e violência) e que as têm levado ao confinamento em apartamentos, mantidas em contato cada vez maior com a televisão e os jogos eletrônicos. Diante dessa realidade, a autora compreende o motivo de uma reclamação comum manifestada por algumas crianças desse grupo: a solidão para brincar. O que fica explícito na fala de duas meninas participantes da pesquisa:

Quase todo dia eu peço pra minha irmã brincar comigo e ela nunca brinca. Aí eu peço pra minha mãe e ela diz que tá sempre ocupada. Aí todo mundo fica ocupado e eu vou para o meu quarto triste pra assistir televisão sozinha (Lola, CEAT).

Pesquisadora: Você brinca com quem em sua casa?
Com ninguém. Eu sou a única que gosta de brincar. A minha mãe não gosta porque ela fica fazendo trabalho e meu pai sempre fica no computador vendo qualquer coisa nos brinquedinhos dele. (Maili, CEAT).

Segundo a autora, como alternativa para escapar dessa situação, várias crianças acabam frequentando a escola CEAT⁴ em período integral ou realizam, no

⁴ Centro Educacional Anísio Teixeira, escola localizada no Bairro de Santa Teresa, na cidade do Rio de Janeiro.

período oposto à escola, atividades variadas, frequentando outros espaços como academias ou clubes.

Os espaços, tanto para brincar como para outras atividades, parecem ser bem mais amplos e acessíveis para as crianças na escola particular pesquisada. É garantido às crianças o acesso diário ao platô e/ou às quadras de esporte e, com menos frequência, mas semanalmente, à biblioteca, sala de jogos, de corpo e de música (ARENHART, 2012).

A condição estrutural aliada à concepção pedagógica que embasa as práticas educativas da escola e, nela, da educação infantil, garante condições para as crianças vivenciarem plenamente o brincar. A brincadeira é, para a proposta pedagógica da educação infantil, um dos pilares do trabalho com crianças pequenas, sendo vista como a forma pela qual as crianças elaboram e se apropriam do mundo à sua volta (cf. documento CEAT, p. 1). Minhas observações levaram-me a constatar que as crianças têm garantido, de fato, tempo e espaço apropriados e estimulantes para governarem brincadeiras e interações no interior de seus grupos de pares (ARENHART, 2012, p. 148).

Infelizmente, nem todas as escolas propiciam tempos e espaços satisfatórios para que as crianças brinquem. Ao mesmo tempo, felizmente, percebo em todas as dissertações e teses que, pela própria ação, ainda outros tempos e espaços são forjados pelas crianças. Nessas circunstâncias, o brincar acaba sendo um ato de resistência e transgressão às normas escolares que impossibilitam essa experiência.

Arenhart (2012, p. 239), também argumenta em sua tese que não havia como fechar os olhos para as formas criativas e diversificadas que as crianças das escolas das favelas foram mostrando sobre suas relações com o espaço. Aqueles espaços da escola mais inusitados, que geralmente são áreas de passagem ou espaços vãos, que passam despercebidos aos olhos dos adultos ou mesmo que não são convidativos para que os ocupemos, esses, quando ao alcance dos olhos das crianças, viram esconderijos, caminhos mágicos, casinhas, campos de futebol e o que o desejo de brincar permitir.

Destaco um episódio extraído da tese da autora:

Hoje percebo novamente o movimento das crianças indo até um espaço vago, uma passagem fechada que fica num canto

do espaço externo que permeia as salas do módulo da Educação Infantil. Parece que elas usam esse pequeno espaço como refúgio para se esconder, para ficar mais isoladas do restante do grupo, para construir uma brincadeira, compartilhar segredos e combinados, enfim, um espaço invisível ou inutilizado pelos adultos para elas torna-se pleno de sentido e possibilidades (ARENHART, 2012, p. 258).

Lopes (2012), em sua dissertação, comenta que a dimensão da importância do brincar é revelada pelas próprias crianças e que, apesar de todas as adversidades, elas entendem a escola como um espaço de brincadeiras por natureza e que isso se apresenta nas falas das crianças pesquisadas, quando estabelecem relações entre espaço escolar e brincar.

Quando questionados do porquê virem à escola elas respondem: - “A gente vem brincar, almoçar fazer tarefa. Eu gosto quando to na escola brincando” (Ari); “Pra estudar, brincar e escrever” (Alice); “Pra brincar e aprender as coisas” (Abel).

As crianças, através de suas falas, revelam que a brincadeira é parte do seu cotidiano escolar, independente do tempo, do ambiente, dos recursos disponíveis, do direcionamento ou não do professor. Apresentam outros fazeres, relacionados a vinda à escola, mas o brincar é o primeiro mencionado. (LOPES, 2012, p. 85).

Martins (2007), em sua tese, sugere que as crianças relacionam o brincar, primeiro, a outros espaços que não os da escola, mas que esta sempre aparece nas falas das crianças como um espaço em que também se brinca:

Quando indagadas sobre quando brincam elas inicialmente não mencionaram os momentos vividos na escola, pelo contrário, disseram que brincam “de noite e de tarde” (turnos opostos ao que frequentam a escola), “quando não tem aula”; mas, em seguida, fazem menção aos momentos em que brincam na escola: “na hora do recreio”, “na hora da merenda” (MARTINS, 2007, p. 165-167).

Estas falas das crianças ajudam-me na tentativa de responder à pergunta: só se brinca na escola e na hora do recreio? Assim como também me estimulam a pensar na questão do brincar com objetivos pedagógicos – lançada no cap. 1.

A pergunta “só se brinca na escola e na hora do recreio?” foi respondida pelas crianças. A resposta: não. Em todas as dissertações e teses analisadas e ilustradas através de exemplos contidos nos trechos de diários de campo e falas das crianças trazidas, fica claro que sim, a escola é um espaço em que se brinca; porém, não é o único espaço, já que as crianças citam ambientes domésticos, por exemplo, como locais para brincar, antes mesmo de citarem a escola.

O recreio também não é o único momento para brincar. Primeiro, porque na escola, ainda que nem sempre sejam autorizadas, as crianças brincam em sala de aula, transgredindo a ordem adulta (questão que abordarei no próximo capítulo); segundo, porque através das falas das crianças elas mostram que existe tempo para brincar fora da escola, quando não tem aula ou nos turnos em que não estão na escola.

Sobre a questão do brincar enquanto instrumento pedagógico, as falas das crianças parecem confirmar que é uma tentativa *adultocêntrica*. Se ela é eficaz ou não, não é meu objetivo comprovar. Retomo Delalande (2009), para ratificar que não podemos impor um objetivo final para o brincar das crianças, já que somos adultos e, se quisermos saber sobre a cultura lúdica, é para elas que devemos perguntar (BROUGÈRE, 2010; 2011; CORSARO, 2002).

O ponto de vista das crianças, presente nas dissertações e teses analisadas, parece afastar os momentos de brincadeiras livres dos momentos de aprendizagem pedagógica, já que as crianças não citam a sala de aula como um lugar de brincadeiras. Poderemos perceber melhor no capítulo 5 que, quando as regras das brincadeiras são dadas pelas professoras, com objetivos pedagógicos, a tendência das crianças é burlá-las ou reinventá-las para brincar à sua maneira. Outras vezes, elas não percebem os jogos regrados pela professora como momentos de brincar, por excelência, mas como uma atividade escolar.

4.3 Estudos da Infância e principais conceitos nas dissertações e teses

Todas as dissertações e teses analisadas embasam-se nos Estudos da Infância, pois este foi um dos critérios de seleção dos trabalhos.

As pesquisas com crianças nos Estudos da Infância utilizam-se de metodologias participativas que não se reduzem a escutar suas falas, mas percebem que é preciso ampliar as formas de “escuta” e, sobretudo com crianças, é

preciso fornecer outras ferramentas para coleta de dados quando isso se mostrar necessário, trabalhando com desenhos, fotografias ou diários produzidos por elas, por exemplo.

Trata-se de respeitar os saberes das crianças. Primeiro, porque eles são importantes para as pesquisas das infâncias, e segundo, porque é questão de ética considerar com seriedade o ponto de vista das crianças como atores sociais capazes de interpretar seus modos de vida.

Os autores que trabalham nessa perspectiva e que foram utilizados em todas as dissertações e teses foram Corsaro (1997; 2003; 2005) e Sarmento (1997; 2004; 2005; 2007). Outros autores dos Estudos da Infância foram expressivamente utilizados, como Delalande (2001), Prout (2000; 2004), Sirota (2001) e, no que se refere às teorias sobre o brincar, todas as pesquisas utilizaram as referências de Brougère (1995; 1998; 2004) e, das 15 dissertações e teses, 11 utilizaram as referências de Vygotsky (1991; 2001; 2004).

É claro que os pesquisadores enfrentam muitos desafios ao realizar pesquisas com crianças, mas é preciso ter claro que esses desafios jamais se esgotarão (DELGADO, 2011, p. 197), pois nas pesquisas com crianças nos deparamos com grupos pertencentes às mais diversas culturas; cada contexto tem suas especificidades que, por sua vez, fazem emergir diferentes modos de ser criança e significar infâncias.

Os desafios devem ser problematizados e potencializados durante o percurso da pesquisa. Assim, é positivo que diferentes questões emergjam das diferentes culturas infantis, pois, dessa forma, nunca se esgotarão as possibilidades de novas pesquisas que trabalhem a temática da infância (DEMARTINI, 2011, p. 11-25).

Santos (2010), em sua dissertação, já na introdução explica que seu objetivo é focalizar o ponto de vista das crianças, questionando as metodologias e entendimentos tradicionais sobre infâncias e crianças, ainda que não seja uma tarefa fácil:

Esse estudo, e outros que simultaneamente, fazem parte de um conjunto de produções acadêmicas e reflexões encetadas no Brasil e em nível internacional, colocando as crianças e suas produções no centro, na constante tentativa de ouvi-las e desenvolver modos de pensar o coletivo infantil, que sobreponham às formas “tradicionais”, nomeadamente

psicologizantes, de encará-las. As questões e os desafios se multiplicam, particularmente, quando os sujeitos são crianças pequenas e bebês com suas especificidades e receios quanto ao emprego de metodologias adequadas, no entendimento das suas múltiplas linguagens. Nesse universo, as pesquisas sobre a infância vêm se projetando na academia e nos movimentos de Educação Infantil em vários Estados brasileiros, a ponto de interferir de forma concreta em políticas públicas para Educação Infantil (formulação das diretrizes e aprovação de verbas). (SANTOS, 2010, p. 1-2).

Os Estudos da Infância não são domínio de uma área acadêmica particular. Pelo contrário, psicólogos, filósofos, sociólogos, educadores e muitos outros profissionais fazem pesquisas com crianças sob essa perspectiva.

Nas pesquisas selecionadas, percebi que, mais do que aos Estudos da Infância, aparecem muitas referências à Sociologia da Infância, a qual entende a criança enquanto ator social e estimula pesquisadores da área a voltarem-se para metodologias que se proponham a escutar as crianças, ao invés de pesquisar sobre elas, escutar seus familiares ou as instituições das quais participam. Nesse ínterim, as crianças assumem a posição de participantes e são ouvidas no interior das pesquisas. A visão de socialização das crianças também é questionada:

O princípio da criança como ator implica a desconstrução das visões tradicionais da criança e sua socialização nos quadros teóricos das áreas da Psicologia do Desenvolvimento, da Pedagogia e da Sociologia da Educação. Opondo-se à visão da socialização como um processo vertical de transmissão de saberes e valores à criança para sua transformação em adulto adaptado ao meio social que lhe é destinado, a mudança teórica proposta pela Sociologia da Infância e pela Antropologia da Infância – que têm sido protagonistas deste novo movimento teórico – surge a par de uma definição “interpretativa” ou horizontal da socialização (DELGADO & MARCHI, 2007, p. 89).

Essa crítica à visão *adultocêntrica* em ciência – relação vertical, onde o adulto está acima da criança – significa argumentar que a criança é uma categoria social, assim como o adulto, e como tal tem sido injustiçada. Então, criança e adulto, concordando com Alanen (2001, p. 72), são duas categorias sociais que se relacionam entre si e que, além disso, estão no interior de outras relações de geração que se movimentam em dinâmicas de poder.

Significa considerar que adultos e crianças jamais serão iguais, mas que essa diferença deve ser problematizada quando se faz pesquisa com crianças (CASTRO, 2008, p. 21), a partir do entendimento de que dois agentes se encontram no

processo de pesquisa – adulto e criança –, sendo ambos os sujeitos que “sabem” e são, cada um à sua maneira, competentes para lidar com seus mundos (p. 27).

Assim, propondo a pesquisa focada na criança, temos que, qualquer que seja a diferença ou semelhança entre a criança e o adulto, ela deve ser vista como uma construção social e histórica. Tal afirmação implica um enfoque geracional, que sugere que as crianças também detêm o saber, sobretudo o saber prático sobre o que é ser criança no tipo de sociedade em que estão posicionadas *como* crianças. Isso permite e nos convoca a teorizar o social a partir de um ponto de vista das próprias crianças (ALANEN, 2001, p. 84).

Considerando que o saber é sempre “situado”, isto é, construído a partir de uma posição particular, cabe ao pesquisador tomar essa posição como ponto de partida e construir o conhecimento dentro de suas estratégias teóricas e metodológicas. Assim, é possível uma pesquisa dedicada a compreender o ponto de vista das crianças. Isso significaria examinar, analisar e explicar os mundos que as crianças conhecem, porque vivem dentro deles (ALANEN, 2001, p.87), tendo a certeza de que sua voz não é apenas um recurso para a obtenção de testemunho das realidades infantis: é a condição da produção de informação relevante para o conhecimento das sociedades contemporâneas como um todo (FERREIRA & SARMENTO, 2008, p. 86).

Almeida (2010), em sua dissertação, concorda que exista um saber próprio das crianças e acredita na importância de investigá-lo a partir de seus pontos de vista. Também argumenta que as escolas de educação infantil são um espaço possível de investigação a respeito das questões da infância como o brincar, este último percebido como um exercício de cultura infantil que é direito das crianças:

Parto do pressuposto de que o modo como a infância vem sendo tratada e a forma como a Educação Infantil tem sido planejada podem ser reveladores das concepções que foram se consolidando no curso da história sobre o papel das crianças e a compreensão da cultura da infância, bem como sua estreita relação com o brincar, na medida em que a brincadeira infantil configura-se como uma das principais atividades realizadas pelas crianças e como uma busca pela demarcação do direito de ser criança (ALMEIDA, 2010, p. 18).

Assim, atentando para o que as crianças têm a nos dizer sobre suas culturas de pares, sendo o brincar um de seus componentes, estamos admitindo que elas

muito têm a nos ensinar, fugindo da visão *adultocêntrica* de que só os adultos detêm o conhecimento.

Alan Prout (2004), concorda com o fato de a sociedade não se constituir apenas por ensinamentos que passam de adultos para crianças, apontando como uma das grandes dicotomias da Sociologia da Infância o “*ser versus devir*”. Essa dicotomia impede que se considerem as crianças, ao mesmo tempo, como seres por direito próprio e seres em formação, enquanto, para além desses fatores, elas possuem ainda características próprias e a capacidade de ensinar e trocar experiências com adultos e entre pares, também os adultos não são seres completos e estão em constante aprendizado. Essas aprendizagens se dão tanto intra como inter geracionalmente (nas interações entre crianças da mesma idade, ou nas interações entre crianças e adultos, ou, ainda, das primeiras com crianças de idades diferentes), partindo do pressuposto de que todos detêm conhecimentos de suas próprias vivências e é só na troca com o outro que se pode aprender sobre as diferentes culturas.

Nessa lógica, somente através da escuta das próprias crianças, entendendo-as como diferentes grupos sociais, é que nós, como adultos, podemos falar sobre suas culturas.

4.4 Metodologias de pesquisas com crianças

Sobre as metodologias utilizadas, 12 empregaram pesquisa etnográfica e 3 utilizaram estudo de caso, embora eu não perceba muita diferença nos percursos das pesquisas, exceto pelo fato de que, nos estudos de caso, as pesquisadoras selecionaram algumas crianças, ao invés de focalizar uma ou mais turmas inseridas nas escolas.

A pesquisa etnográfica busca basear sua coleta de dados na observação direta dos grupos sociais e em decorrentes análises “disciplinadas” desses dados (CORSARO, 2009, p.83). O pesquisador deve imergir nas formas de vida do grupo de modo a poder descrevê-lo de maneira fidedigna, coletando os dados através de anotações feitas em diários de campo ou de gravações em áudio ou em vídeo (p. 83-84).

Já o estudo de caso, na concepção de Stake (1995, p. 11), é “o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular levando a entender sua

atividade dentro de importantes circunstâncias (...) fundamentado nos métodos de pesquisa naturalísticos holístico, etnográfico, fenomenológico e biográfico”.

Tanto as pesquisas etnográficas como as de estudo de caso utilizaram diferentes instrumentos para captar as “vozes” das crianças. Três delas serviram-se de fotografias produzidas pelas pesquisadoras; duas de fotografias produzidas também pelas crianças, além daquelas produzidas pelas pesquisadoras; três fizeram uso de filmagens produzidas pelas pesquisadoras; três de entrevistas semiestruturadas com adultos (pais, professores e demais funcionários das escolas); duas de entrevistas com os adultos e com as crianças; três de desenhos produzidos pelas crianças; e oito de observações seguidas de anotações em diários de campo.

É importante utilizar diferentes instrumentos de “escuta” nas pesquisas com crianças, pelos motivos que já discuti nos capítulos anteriores, mas tão importante quanto fazê-lo, é questionar sobre a ética que aí está implicada.

Kramer (2002), questiona a utilização de imagens das crianças nas pesquisas, tendo em mente que essas se colocam como falas e, ainda que autorizadas, podem dizer coisas que soam distintas das que foram de fato ditas aos ouvidos de quem as pronunciou. No caso das fotografias de crianças, há de se perguntar quem autoriza a participação, o nome e a gravação (KRAMER, 2002, p. 53).

A autora pergunta se não estamos contribuindo para a generalização gratuita da imagem e acha contraditório que se tenha um cuidado exagerado com os nomes das crianças, como discutido anteriormente, mas que suas imagens sejam exibidas de forma gratuita/desnecessária.

Da mesma maneira, Gobbi (2011) sugere que, nas pesquisas em educação, as fotografias, por vezes, ainda são encontradas como ilustrações ou como complementos aos textos escritos, sem obrigatoriamente se estabelecer diálogo entre elas em alguns estudos. Nesse caso, qual a necessidade de estarem ali? (GOBBI, 2011, p. 133).

Concordo com esses autores, pois acredito que os instrumentos de coleta de dados precisam ter um porquê de serem escolhidos para determinadas pesquisas. Não me parece fazer sentido quando fotografias que não expressam nada são colocadas nas dissertações e teses, aparentemente apenas para que se possa dizer que o pesquisador utilizou-se desse recurso. Mais perigoso ainda é quando as fotos expressam algo diferente do que as crianças gostariam de dizer.

Para focalizar o ponto de vista das crianças é importante que elas participem de discussão sobre as fotos que serão publicadas e autorizem tal publicação; caso contrário, o pesquisador estará faltando com a ética.

Penso que é interessante permitir que as próprias crianças manipulem as câmeras fotográficas e retratem aquilo que para elas é importante, afinal, queremos ou não saber sobre os seus pontos de vista?

Sobre os desenhos como maneira de expressão das crianças, concordo com Sarmento (2011) quando afirma que o desenho infantil comunica coisas que a linguagem verbal não conseguiria comunicar, dado que as imagens são evocativas e referenciais de modos distintos (SARMENTO, 2011, p. 29).

As crianças, quando pegam no lápis ou no pincel, inventam de novo o ato universal de inscrever no papel o mundo das linhas e cores, como que inventam e exploram as formas incomensuráveis do real. Fazem-no a partir do lugar que ocupam no interior das esferas flexíveis de inserção cultural. Fazem-no também a partir de sua condição de crianças, com os seus rituais e lógicas, que podem perdurar na memória futura, mas que se perdem definitivamente na condição adulta (SARMENTO, 2011, p. 55).

Esse trecho assinala que, assim como o brincar, o ato de desenhar para as crianças também é característica de suas culturas. Desenhando elas expressam de maneira criativa, sem limites, aquilo que pensam e que sentem.

Sarmiento (2011), defende que as crianças não desenhavam num vazio social, pelo contrário, o fazem como membros plenos da sociedade a que pertencem: são meninos ou meninas; vivem no litoral ou no interior; num país rico ou pobre (p. 55). Assim, como o desenho é situado na cultura de cada criança, parece-me um instrumento interessante para as pesquisas realizadas com elas, até porque, diferente da maioria das fotografias que são produzidas pelas pesquisadoras (adultas), os desenhos são produzidos pelas crianças, ficando, assim, mais difícil não se reconhecerem ali.

Além disso, concordando com Vygotsky (1999), o desenho é uma forma de expressão, não só do presente, mas do que a criança lembra e sente sobre o passado ou do que ela deseja para o futuro. Ele não tem barreiras. Isso fica claro nas três dissertações que utilizam desenhos como metodologia. Exemplo disso é um episódio presente na pesquisa de Araújo (2008), o qual conta sobre a produção de uma menina que desenhava uma gangorra no parquinho da escola. Percebendo a não existência do brinquedo naquele lugar, a pesquisadora questionou a menina

sobre o assunto, a qual respondeu que antes havia uma gangorra, mas que tinha sido retirada após quebrar (ARAÚJO, 2008, p. 65).

Essa característica do desenho, a de ultrapassar a barreira do tempo, mostra o quanto é importante que esteja a ele vinculada a linguagem. Não basta que o adulto interprete a produção da criança à sua maneira, este deve, sim, articulá-la ao diálogo. Nas palavras de Ferreira (1998, p. 34), “no desenho os significados são expressos pela linguagem, que mediatiza as significações e o reflexo do mundo”.

Sobre as entrevistas, Pires (2007), diz que exigem um aparato especial, como lugar reservado, hora marcada, gravador e que os participantes estejam sentados. A autora sugere que, ao invés de entrevistar as crianças, seria interessante propiciar momentos de conversações. Estas podem ter lugar a qualquer hora e em qualquer lugar.

Por outro lado, a autora concorda que se façam entrevistas semiformais com adultos, com roteiro estruturado, a fim de compreender o que eles pensam sobre os mesmos temas discutidos com as crianças e sobre a infância de modo geral. Mayall (2000) também aposta nas entrevistas com adultos nas pesquisas sobre crianças. Ele afirma que, da mesma forma que o conceito de gênero é fundamental para se estudar as mulheres, o conceito de geração é essencial para se estudar crianças, já que vivemos em um mundo composto de pessoas com idades diferentes.

A escolha teórico-metodológica de incluir o ponto de vista dos adultos nas questões relacionadas à infância conflita com a de Corsaro (2005), que defende que as crianças constituem uma “cultura” ou “sociedade” específica e, portanto, devem ser estudadas em si mesmas.

As dissertações e teses aqui analisadas, que utilizaram entrevistas, concordam com Pires (2007), no que se refere a abordar crianças de maneira menos formal, deixando-as falar sobre aquilo que quiserem, enquanto as entrevistas com adultos foram, em todos os casos, semiestruturadas e feitas em locais e horários combinados com estes.

Entendo que essa formalidade seja necessária nas entrevistas com os pais e familiares das crianças, pois a escola não é um lugar que frequentem. É preciso marcar as reuniões previamente para que possam se organizar e comparecer. Ao mesmo tempo, questiono se entrevistar as crianças de maneira não-formal não pode estar ligado à visão *adultocêntrica* de que elas não sabem “falar sério” ou se é

realmente uma tentativa de aproximação das crianças através de metodologias mais específicas, que respeitem a alteridade da infância.

Sobre as filmagens, utilizadas em apenas três pesquisas, Pires (2007) afirma que a técnica mostra-se interessante, porque, além de ser muito bem-vinda pelas crianças, elas esmeram-se para parecerem inteligentes diante da câmara. Com isso, deixam-nos antever o que acreditam que os adultos querem ouvir, mostrando-se bastante conscientes sobre o mundo adulto.

No entanto, a autora atenta para o fato de a câmara poder, às vezes, inibir a criança, o que é possível ser amenizado se a gravação das imagens for feita depois de um tempo considerável de trabalho de campo. Se as crianças confiam no pesquisador, provavelmente confiarão nos instrumentos de pesquisa que ele propuser (PIRES, 2007, p. 9).

Sobre as metodologias utilizadas nas pesquisas com crianças, defendo o emprego da grande variedade de instrumentos que existem, mas que, ao mesmo tempo, o pesquisador questione a funcionalidade de tais métodos e, principalmente, se está sendo ou não ético no momento de sua aplicabilidade.

As dissertações e teses analisadas mostram o quanto as pesquisadoras optam por diferentes instrumentos e métodos de pesquisa, já que todas elas utilizam mais de um instrumento de coleta de dados, como: observações e fotografias; diários de campo e filmagens; entrevistas e desenhos, etc., e o quanto a ética é questionada em todo o percurso das pesquisas. Isso parece mostrar que a busca pela voz das crianças realmente existe. Por outro lado, não fica clara a preocupação sobre o motivo da escolha por determinadas metodologias, dando a impressão de, por vezes, existir uma utilização exacerbada de instrumentos utilizados apenas como ilustrações e não para fins de análises.

CAPÍTULO 5: "NÃO DÁ PRÁ BRINCAR QUANDO A GENTE NÃO QUER": O BRINCAR DO PONTO DE VISTA DAS CRIANÇAS NAS PESQUISAS

Neste capítulo apresento as falas das crianças e considerações das autoras das dissertações e teses sobre o que significa brincar para as crianças, sobretudo no ambiente escolar, uma vez que todas as pesquisas priorizaram tais contextos.

Para fazer a discussão sobre o que aparece nessas pesquisas sobre o brincar, fiz a leitura dos resumos, capítulos metodológicos e considerações finais das dissertações e teses e, a partir dela, pude dividir a temática “o que dizem as crianças sobre o brincar” em duas temáticas de análise. São elas: *O brincar como componente das culturas infantis* e *O brincar como transgressão*.

Estas foram desdobradas em duas subtemáticas. A primeira delas, *O brincar como componente das culturas infantis*, deu origem às seguintes: *Entre passado e presente: resignificando brincadeiras tradicionais e culturas dos adultos* e *A identificação de gênero e geração no brincar entre as crianças*. A segunda, *O brincar como transgressão*, originou: *Quando as crianças ultrapassam os significados dos brinquedos e dos objetos criados para as suas brincadeiras* e *Subvertendo a ordem adulta: negociando as regras*.

Essa escolha foi pautada segundo os pontos de vista das crianças analisados nas teses e dissertações. Minhas opções de análise centraram-se no que mais emergiu nas dissertações e teses acerca do brincar entre as crianças. Outras unidades temáticas que surgiram na análise dos dados, porém não tão recorrentes, não serão tema de discussão nesta dissertação, principalmente porque faço uma opção teórica pelos Estudos da Infância, na compreensão das crianças como atores e participantes ativos das suas culturas de pares e das culturas do mundo adulto.

5.1 O brincar como componente das culturas infantis

O brincar como componente das culturas infantis aparece nas dissertações e teses como uma das interpretações possíveis para muitos episódios de brincadeiras (registrados em fotos, filmagens ou diários de campo).

Todas as pesquisas (as 13 dissertações e duas teses) destacam este enfoque das brincadeiras para suas análises e discussões. Certamente essa grande incidência se deu pelo fato de eu ter feito o recorte, já explicitado anteriormente, apenas de dissertações e teses que percebiam as crianças como atores sociais.

Sarmiento e Pinto (1997, *apud* Delgado 2013), entendem que, para considerarmos as crianças como atores sociais, precisamos reconhecer sua capacidade de produção simbólica. Produções estas que vão sendo transformadas em culturas que fazem parte dos seus mundos de vida e que se caracterizam pela heterogeneidade, ou seja, é importante perceber que as culturas na infância dependem de contextos sociais e especificidades de cada grupo de crianças. Por esse motivo, ao invés de falar de uma cultura da infância, Sarmiento e Pinto defendem que existe uma pluralidade de sistemas simbólicos, sendo preferível falar em “culturas das crianças” ou “culturas infantis”.

Não pretendo aqui defender que as culturas infantis se manifestam apenas pelas brincadeiras, pois, como explicitarei no primeiro capítulo, as culturas lúdicas são um recorte dos quatro pilares das culturas infantis (SARMENTO, 2004). Porém, meu foco analítico é o brincar e acredito em sua importância na compreensão das relações das crianças com seus pares, sobretudo após as leituras das dissertações e teses que ilustram tal importância pelas manifestações das crianças.

Falar das relações sociais e trocas entre as crianças pelo brincar não significa dizer que elas constroem brincadeiras e culturas “no vazio” (DELALANDE, 2009). Antes de partilhar suas próprias culturas de pares, as crianças estão inseridas em um mundo criado por adultos, mundo esse que tem suas regras, seus costumes, crenças e valores. Esses elementos são ressignificados, reinterpretados e não simplesmente reproduzidos pelas crianças:

As experiências que constroem a cultura lúdica não são simplesmente transferidas para o indivíduo, ele experimenta cada atividade como um co-construtor, ou seja, desde o primeiro contato com uma nova brincadeira, a criança, ao interagir vai inevitavelmente interpretá-la e significá-la a sua maneira (BROUGÈRE, 2011, p. 27).

O conceito de *co-construtor* (BROUGÈRE, 2011), se aproxima do conceito de “Reprodução Interpretativa” apresentado por Corsaro (2002), uma vez que ele constata em seus estudos que a produção da cultura de pares pelas crianças não é

uma questão de simples imitação, já que elas aprendem de maneira criativa as informações advindas do mundo adulto para produzir suas culturas singulares.

O autor (CORSARO, 2002), percebe que, para a construção das culturas de pares na infância, as crianças reproduzem os comportamentos dos adultos, não apenas internalizando-os, mas contribuindo ativamente para sua produção e mudança. Assim, as crianças interpretam a cultura criando e participando de suas próprias culturas de pares singulares, por meio da apropriação de informações do mundo “dos adultos”, de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças.

Vygotsky (1984), também detecta nas brincadeiras outro elemento a que atribui grande importância: o papel da imaginação em estreita relação com a atividade criadora. Ele afirma que os processos de criação são observáveis principalmente nas brincadeiras da criança, porque nesse contexto ela representa e produz muito mais do que aquilo que viu. Na visão do autor, as brincadeiras são atividades específicas da infância, nas quais a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos.

A socialização entre pares através do brincar, observado nas dissertações e teses analisadas, é percebida em muitas (se não em todas) brincadeiras. As questões mais recorrentes no âmbito de tais brincadeiras foram: *a ressignificação de brincadeiras tradicionais e do mundo adulto e a identificação de gênero e geração por meio das brincadeiras.*

Ambas estão intimamente ligadas, pois, se as crianças ressignificam aquilo que capturam do mundo dos adultos e as brincadeiras transmitidas entre gerações, a consequência, parece-me, justamente, uma identificação geracional, ou seja, afirmar-se enquanto criança, diferente dos adultos. A identificação de gênero também aparece como uma ressignificação dos papéis sociais desempenhados por homens e mulheres adultos nos quais, por exemplo, a mãe cozinha e o pai dirige.

Ainda assim, a maneira como as crianças representam em suas brincadeiras as problemáticas das culturas dos adultos, aparece por vezes de forma inesperada. Meninos e meninas, por vezes, trocam de papéis, subvertendo as “regras” e isso acontece apenas no momento do brincar, em que podem circular entre papéis por saberem que se trata de uma representação que acaba no momento em que se encerra a brincadeira.

As expressões das crianças das pesquisas levaram-me a perceber que realmente elas não apenas reproduzem o mundo adulto, concordando com os autores dos Estudos da Infância (BROUGÈRE, 2010; 2011; CORSARO, 2002), que defendem que, ao brincar, as crianças produzem cultura e que esta é resultante da leitura feita de maneira ativa que realizam sobre as culturas dos adultos, não apenas reproduzindo-as, mas interpretando-as, e também da troca de experiências com seus pares. Essa fusão de experiências também constitui as *culturas infantis*.

Apenas em parte a cultura lúdica é uma produção da sociedade adulta, e isso se dá por algumas restrições materiais, de espaços e objetos impostos à criança. Mas esta interage com a cultura pré-existente, ainda que com algumas imposições dos adultos, de maneira criativa.

Daí advém a riqueza, mas também a complexidade de uma cultura em que se encontram tanto as marcas das concepções adultas quanto a forma como a criança se adapta a elas (BROUGÈRE, 2011, p. 29).

As culturas infantis precisam ser inventariadas pelos pesquisadores adultos, pois predomina uma tendência entre os adultos de compreensão do brincar como imitação, recreação ou com fins pedagógicos.

5.1.1 Entre passado e presente: ressignificando brincadeiras tradicionais e culturas dos adultos

A questão da ressignificação do mundo adulto, ou seja, o brincar como maneira de vivenciar simbolicamente a sociedade e a cultura em que a criança está inscrita, apareceu em todas as dissertações e teses, pois está intimamente ligada ao conceito de Corsaro (2002), explicitado acima, de *Reprodução interpretativa*. Todos os trabalhos selecionados referenciam esse autor e utilizam esse conceito.

Dias (2008), em sua dissertação, observou crianças surdas nos momentos de brincadeiras na escola e percebeu que as crianças apropriam-se da cultura de sua sociedade através das brincadeiras, criando personagens e circulando por papéis que elas ainda não podem ocupar na vida real, ou por serem crianças ou, neste caso particular, por serem surdas:

“As brincadeiras parecem-me portas de entrada na cultura, nas quais as diferenças entram e saem ao serem trazidas pelas

crianças através das múltiplas identidades que habitam seus personagens". (p. 97).

Com base em diários de campo e em fotografias, a autora ilustra suas análises com alguns episódios, como o da brincadeira de casamento:

"Andressa fala a Hélio que agora eles são namorados, ela dá início a uma nova brincadeira. Andressa diz a Hélio que eles vão se casar. Hélio aceita. Andressa chama Marcos para fazer o papel de padre. Andressa encena a típica "entrada da noiva" na "Igreja": ela caminha de forma "pausada" e "feliz", indo ao encontro do "noivo" (Hélio) que está a sua espera. Os dois dão-se as mãos e caminham até o altar onde o "padre" Marcos já está esperando os "noivos". Hélio começa a procurar no bolso do paletó as alianças, ele as encontra, elas são de faz-de-conta. Os noivos fazem a troca de alianças. Ao final da "cerimônia", o padre abraça e cumprimenta-os. Então, os noivos sorriem e, de braços dados, preparam-se para a saída da "igreja". Eles caminham devagar e sorriem muito (p. 91-92).

A autora desenvolve os seguintes comentários, com relação ao episódio do casamento:

No episódio "O casamento", as crianças retrataram uma prática da cultura, lá estavam os "noivos" (Hélio e Andressa), ela encenando a típica "entrada da noiva" na "Igreja", caminhando de forma "pausada" e "feliz", deslocando-se ao encontro do "noivo" (Hélio) que de longe, junto do "padre" (Marcos), estava a sua espera. As crianças não se esquecem de encenar o momento da troca das alianças que, na tradição deste rito religioso, representam o símbolo visível que marca o compromisso de união do casal (p. 98).

Assim como Dias, também compreendo a brincadeira do casamento como um *faz-de-conta* extraído das experiências e observações das crianças acerca dos rituais da sociedade ocidental em que estão inscritas.

Sarmento (2005), apresenta o conceito de *fantasia do real* como um dos pilares das culturas infantis, conforme ressaltado no primeiro capítulo, como uma forma de a criança transpor o mundo real de forma imaginativa, construindo e interpretando à sua maneira personagens e situações observadas.

Freitas (2010), em sua dissertação, pesquisa crianças com síndrome de Down, objetivando perceber a importância do brincar para sua interação social, tendo em vista que elas estão inscritas em classes regulares, com outras crianças.

A autora, com base em observações e filmagens, defende as escolas inclusivas, pois constata que as crianças com síndrome de Down brincam com as outras crianças, partilham culturas infantis e passam a se sentir pertencentes ao grupo de pares (grupo de crianças):

“A escola regular de educação infantil favorece a interação de todos os tipos de alunos, na maioria das vezes utilizando-se do lúdico, por isso, apresenta-se como ambiente essencial para a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, pois dessa forma possibilita que a criança estabeleça relacionamentos com as demais, passando a se beneficiar das trocas sociais, fato que irá auxiliar o seu processo de aprendizagem, tanto em relação aos conteúdos curriculares, quanto em relação à socialização. Interagir com crianças sem síndrome de Down, torna-se fundamental para o processo de aprendizagem daquela que apresenta a síndrome. O brincar, portanto, torna-se uma das estratégias possíveis para a efetivação da inclusão escolar desta criança na educação infantil, pois favorece o aumento de seu sentimento de pertença ao grupo, o enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem, dentre outros fatores” (p. 9).

O que me chama atenção, tanto na pesquisa de Dias (2008) como na de Freitas (2010), é que ambas fazem uma opção pela investigação de crianças “diferentes”. A primeira autora focalizou o brincar de crianças surdas, a segunda, de crianças com síndrome de Down. Ainda assim, o que mais aparece em seus registros é o brincar assumindo um lugar de interlocução com a sociedade e, sendo esta constituída por pessoas diferentes, é a brincadeira enquanto lugar de crianças (independentemente de suas diferenças), que fica nítida nessas pesquisas. Ou seja, as culturas infantis toleram diferenças entre crianças. Parece que o mais importante nas experiências partilhadas através das brincadeiras registradas nas dissertações e teses analisadas é que os participantes dessas brincadeiras sejam crianças.

Aprofundarei melhor essa discussão no próximo item, em que apresento e discuto registros das pesquisas e referências teóricas sobre a afirmação de gênero e geração pelas brincadeiras. Quanto à geração, o que fica evidente é a existência de características muito peculiares nos grupos de crianças, as quais as diferenciam dos

adultos, assim como também existem diferenças de um grupo de crianças para outro, pois a infância é uma categoria geracional e é necessário articular os elementos de homogeneidade – características comuns a todas as crianças – com os elementos de heterogeneidade – o que distingue as crianças em diferentes contextos (DELGADO & MÜLLER, 2006, p. 11).

Ainda sobre o brincar como componente da cultura de pares na infância, na tese de Arenhart (2012) encontramos análises decorrentes do método etnográfico utilizado em sua pesquisa, com registros de observações, notas de campo, entrevistas e fotografias, referentes às negociações e relações de poder presentes nas brincadeiras entre pares.

As crianças, assim como os adultos, negociam regras sociais, em alguns momentos respeitando-as e, em outros, subvertendo-as. Nesse sentido, as negociações e relações de poder são tema de análise de Arenhart, conforme ela relata a seguir:

“Um primeiro aspecto que se sobressaiu em minhas observações sobre as relações sociais empreendidas no brincar desse grupo refere-se às relações de posse e poder empreendidas através da brincadeira. Isso ficou perceptível pela designação das próprias crianças da existência de uma dona da brincadeira (aspecto observado mais no grupo das meninas), a qual dá o consentimento de quem pode ou não brincar e tem maior poder de delegar as ações envolvidas na trama da brincadeira” (ARENHART, p. 228).

Conforme este e outros excertos de diários de campo, Arenhart confirma a afirmação anterior:

“Cheguei e as crianças estavam no platô. Sentei-me junto a um grupo de três meninas que estavam brincando: Duda, Cristal e Maili. Por alguma situação (não lembro qual) Cristal disse que eu não estava brincando. Então, disse que queria brincar e pedi autorização para as duas. Duda disse que tinha que pedir a Cristal, que era a dona da brincadeira” (Diário de campo, p. 228-229).

Neste episódio é possível perceber que uma líder (Cristal) foi nomeada pelo grupo de pares. A pesquisadora, ainda que na posição de adulta (o que poderia lhe

ter conferido maior poder sobre as crianças), também precisou obedecer à dinâmica e às regras do grupo e pedir permissão para brincar.

Segundo Ferreira (2002), as ordens sociais criadas pelas crianças, pelas quais estabelecem seus próprios contratos sociais, são constituídas tendo como base tanto as referências culturais relacionadas a dimensões estruturais como aquelas que emergem dos estatutos e valores internos do grupo de pares.

As crianças, quando lidam com os constrangimentos impostos e/ou as possibilidades que se abrem à construção de suas microssociedades, elas próprias se posicionam e são posicionadas por referência a dimensões estruturais – classe social, gênero, etnia... – e/ou a dimensões emergentes das suas interações, que assim participam na estruturação de si como grupo social de pares (FERREIRA, 2002, p. 58).

Concordando com a ideia de Ferreira (2002), acredito que seja importante perceber que as regras, negociações e contratos sociais não são uma cópia daquilo que as crianças assistem na sociedade, no interior das culturas do lugar e contexto onde vivem, mas também emergem daí, além de serem ressignificadas e recriadas entre seus pares – onde são formuladas as *microssociedades*, referenciadas pela autora, que são os grupos de pares da infância, funcionando como a sociedade geral, mas com características próprias de sua geração e contexto social.

Quanto à ressignificação de brincadeiras tradicionais, sendo uma questão observada pelos registros de dez dissertações e das duas teses, cabe ressaltar que nas três dissertações em que não apareceu, observei que os registros fotográficos, os fragmentos dos diários de campo e os desenhos das crianças mostram brincadeiras ou elementos tradicionais destas.

Na dissertação de Dias (2008, p. 70), há a fotografia de uma “amarelinha” no chão da sala onde as crianças brincam, embora em nenhum momento a autora tenha comentado esse detalhe. Na dissertação de Freitas (2010, p. 106), aparece a brincadeira de roda, observada pela autora como um dos momentos que mais se repetem quando se trata de brincadeiras iniciadas e incentivadas pelas professoras. Lopes (2012), observa que entre as brincadeiras preferidas das crianças estão o “esconde-esconde”, brincadeiras com bonecas e carrinhos, entre outras brincadeiras transmitidas entre gerações, ainda que ressignificadas pelas crianças nas suas culturas de pares.

É importante ressaltar que as três dissertações nas quais a questão do brincar como ressignificação de brincadeiras tradicionais não é aprofundada são

pesquisas com crianças que possuem alguma diferença específica (Dias focaliza crianças surdas; Freitas, crianças com síndrome de Down e Lopes, crianças com deficiência física).

As demais pesquisas discutem o brincar como ressignificação de brincadeiras tradicionais, defendendo que são transmitidas dos adultos para as crianças ou das crianças para outras crianças, com as interpretações e mudanças decorrentes dos diferentes contextos e negociações entre pares.

Delalande (2009, p. 11), argumenta que nenhuma cultura é fixa e permanece a mesma quando é transmitida entre as crianças e as gerações. Sendo assim, podemos afirmar que os jogos tradicionais ainda existem, embora tenham sido modificados e ainda se modifiquem, inevitavelmente, em função de cada contexto.

Evidentemente, ainda que jogos tradicionais como o de *amarelinha* ou o de pular corda, por exemplo, permaneçam existindo na contemporaneidade e sejam transmitidos de adultos para crianças e de crianças para crianças, não só desses jogos brincam as crianças. Cada vez mais a indústria de brinquedos cria novidades e, na mesma medida, a mídia instiga que as crianças as acessem. Acredito que o fato de as brincadeiras tradicionais sobreviverem ao longo do tempo mereça nossa atenção. Justamente porque toda a cultura infantil tem, inevitavelmente, elementos que foram transmitidos por outras gerações.

As crianças não produzem culturas no vazio social e nem têm uma completa autonomia no processo de socialização, Manuel Sarmiento e Manuel Pinto esclarecem que as respostas e reações das crianças, os jogos de faz de conta, as brincadeiras e interpretações que fazem parte da sua realidade, são um produto das interações com os adultos e com outras crianças. Logo, é preciso considerar as condições sociais nas quais vivem, com quem interagem e como produzem sentidos sobre o que fazem e seria desajustado compreender as culturas da infância desligadas das interações com o mundo dos adultos (DELGADO & MÜLLER, 2006, p. 8).

Em sua dissertação, Barbosa (2011) tinha como um de seus objetivos perguntar às crianças do que mais gostavam de brincar, através de entrevistas, observações e fotografias. Percebeu que uma das suas brincadeiras preferidas era o jogo tradicional “pique” (jogo no qual uma criança procura as outras que estão escondidas e, quando as acha, precisa tocá-las – como em um pega-pega), mas que esse jogo tinha sido reformulado por aquelas crianças, que acrescentaram a essa brincadeira novos elementos de sua época:

Uma das brincadeiras mencionadas é um estilo de pique, inventado pela própria criança, que contou com outros participantes interessados na atividade. É uma espécie de —pique-bicho, onde o pegador é o bicho e os outros correm e fingem arremessar pedras para o pegador se afastar, porém, ainda tem um terceiro elemento, o esconderijo, que vai contar com a ajuda de outro participante para avisar ao pegador onde estão os fugitivos. A criança mostra que a sua imaginação se faz presente sempre em suas brincadeiras, fantasiam cenários, elementos e personagens para adicionar a brincadeira, como uma ação criativa da criança, unindo a reprodução de um pique e a criação através de influências televisivas, imaginativas e de histórias infantis (BARBOSA, 2011, p. 76-77).

A brincadeira observada por Barbosa, a qual as crianças afirmaram ser uma de suas favoritas, explicita que elas se apropriaram de uma brincadeira antiga, que devem ter aprendido com familiares ou amigos mais velhos, mas a reformularam, entre elas, com base em elementos de suas culturas de pares.

Agora aquele que corria atrás das outras crianças é um “bicho” temido pelos outros, enquanto dura a brincadeira. O “pegador” já não está mais sozinho, conta com um parceiro que denuncia os “fugitivos”. Estes, por sua vez, têm uma “arma imaginária” para se defender – as pedras – que não são arremessadas de verdade, afinal, todos os incluídos no jogo sabem que aquele é um momento simbólico. E assim, a brincadeira tão tradicional ganha uma “cara nova”.

Trevisan (2007), aponta, em sua dissertação, outro elemento interessante, presente na tradição das escolas de educação infantil: o aprendizado de datas comemorativas da cultura. A autora, ao observar um episódio de brincadeira entre as crianças, percebe que elas se apropriaram desses aprendizados (sobre folclore e tradição, neste caso, das festas juninas), mas que, mais uma vez, acrescentaram elementos de suas culturas de pares à vivência lúdica:

Na escola pesquisada, as crianças, às vésperas das festas juninas, ensaiavam o popular “casamento caipira”. Ao tomarem contato com bonecos e robôs, prontamente usaram tais bonecos, que aparentemente não tinham traços de caipiras, para fazerem um “casamento caipira” com eles, usando-os como instrumentos dos seus “faz-de-conta”. “Essas maneiras de fazer constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio cultural” (CERTEAU, 1994, p. 41 apud TREVISAN, 2007, p. 79).

O episódio apresenta dois pontos relevantes para análise. O primeiro é justamente o da transformação de um elemento da cultura apreendido pelas crianças, no momento em que aparecem brinquedos contemporâneos que são colocados naquele contexto. No caso, o robô é um brinquedo atual, mas seu papel foi ressignificado e, no momento da brincadeira, ele transformou-se em caipira, através do faz de conta das crianças.

O segundo, também presente nesse episódio e que aprofundarei no item posterior, é o fato de todas as crianças aceitarem a troca de papéis dos brinquedos, ou seja, nenhuma delas questiona o fato de um robô estar participando de um casamento caipira. Isso significa que existe um acordo, ainda que implícito, entre as crianças. Tal acordo não seria possível se alguma delas não soubesse “afastar-se” do real durante a brincadeira e não se permitisse “fazer de conta”.

Isso parece provar que existe aí uma microssociedade (FERREIRA, 2002), entre os grupos de crianças, na qual uma das regras é brincar como criança. A *identificação de geração*, junto à *identificação de gênero*, bastante evidenciadas nas brincadeiras das crianças das teses e dissertações analisadas, serão discutidas no próximo item.

5.1.2 Identificação de gênero e geração por meio das brincadeiras

A questão do brincar como identificação de gênero apareceu em oito dissertações e nas duas teses analisadas. Entendo gênero, inspirada em Moreno (1999), como um conjunto de representações polarizadas de masculinidade e feminilidade, materializadas nos corpos e subjetividades; nas práticas e instituições sociais.

Ou seja, gênero tanto é parte de uma rede linguística que precede e estrutura a formação do sujeito, quanto é adquirido no curso da socialização, pois se ensina e se aprende a ser menino ou menina. Concordo com Moreno (1999), quando argumenta que as representações e divisões de gênero pré-existem à experiência individual e se atualizam – se (re)produzem – na experiência de todos nós, desde a infância, quando nos dizem que somos uma menina ou um menino, e ao longo de toda a vida, atribuindo valores às experiências individual e coletiva.

Sendo o gênero algo que já pré-existe, é claro que a escola não é o ambiente que propicia o primeiro contato com as questões relacionadas à questão, mas é um dos contextos importantes para atribuição de valores, principalmente no âmbito do coletivo, no que diz respeito a o que é “de menino” ou “de menina” (MORENO, 1999, p. 6).

Connell (*apud* CARVALHO, 2009, p. 86-87), procura pensar a escola como espaço de sociabilidade e de relação entre pares, destacando o papel dos alunos como agentes nos processos de construção de masculinidades e feminilidades. Mais uma vez, trata-se de uma ordem de gênero que se relaciona com as estruturas sociais mais amplas, mas possui uma dinâmica escolar própria e sempre mutável. Nesses espaços sociais, masculinidades e feminilidades são ativamente construídas, não simplesmente recebidas. A sociedade, a escola e a convivência entre colegas fazem às crianças a oferta de um lugar na ordem de gênero.

Em suma, Connell afirma que a construção de gênero nas escolas está, então, longe da simples aprendizagem de normas. É um processo com múltiplos caminhos, influenciados pela classe e a etnicidade, produzindo diversos resultados. Ele envolve encontros complexos entre crianças em desenvolvimento, seja em grupos ou individualmente, e uma instituição que, ainda que poderosa, é sempre dividida e está em constante transformação.

A seguir, ilustro com um registro de campo da dissertação de Santos (2010), de que forma aparecem as questões de gênero nas pesquisas que envolvem crianças. É importante ressaltar que a pesquisa de Santos foi realizada em um contexto bem específico, com crianças de Cabo Verde (África), nos tempos de brincar na rua e na escola:

A partir das observações realizadas percebeu-se que as meninas, assim como os meninos, muitas vezes, formavam um reduto entre si nas conversas ou brincadeiras. Todavia, várias situações denotaram meninas e meninos em interação. A propósito questionou-se à Cleo (cinco anos) o motivo pelo que as meninas se ajuntavam entre si, ela justificou: - “Pamô es ta da-nu porada, es ta tranka-nu pé” [Porque eles [os meninos] nos batem]; enquanto que José Pedro (cinco anos) explicou que as meninas não queriam brincar ou juntar-se a eles. Os encontros entre as crianças são marcados pela manipulação e afirmação da desigualdade nas relações, nesse caso entre os sexos. Na sociedade caboverdiana a questão de gênero, muitas vezes, traduz-se na relação de poder e força, calcada

numa representação social que sempre valorizou o sexo masculino. A situação apresentada demonstra que a desigualdade de gênero, permeada no exercício da autoridade do homem em relação à mulher, não se restringe ao mundo adulto, pois também se reproduz no contexto pré-escolar na interação entre os pares. (SANTOS, 2010, p. 181).

Os meninos geralmente aparecem nas dissertações e teses brincando de “se bater”, o que, por mais que seja brincadeira, pode realmente machucar alguém. Isso parece afastar as meninas e afirmar, como nos coloca Santos, a diferença de gênero, através de um jogo de poderes que, nesse momento, divide meninas delicadas ou “frágeis”, de um lado; meninos “fortes” e agressivos, de outro.

Outro episódio, observado por Munarim (2007), em sua dissertação, diz respeito também às relações entre meninos e meninas nas negociações sobre as brincadeiras:

Vanessa se aproxima incomodada: “eles não deixam a gente chegar perto da bola!”. Sugiro a ela que tente mudar a regra: “Diz pra eles que só pode fazer gol depois que uma das meninas tocarem na bola!”. Ela gostou, gritou isso por duas vezes, em vão. A bola estava mais interessante para os meninos do que qualquer outra intervenção externa. Maria Julia disse ao Homem Aranha que queria jogar, ele disse que não, que estava escrito que meninas não podem jogar, só podem ser torcida. Maria Julia não gostou e perguntou onde estava escrito isso, ele fala que no campo, ela pergunta ‘onde’ novamente, ele diz que é faz de conta e vai até a trave: “Aqui ó, aqui que tá escrito: meninas não jogam, só meninos! As meninas tem que ficar na torcida!”. Maria Julia parece se sentir provocada e afirma energicamente que é o contrário. (MUNARIM, 2007, p. 153).

Os meninos não permitem que as meninas participem da brincadeira, a qual acreditam pertencer apenas a eles. Mesmo com o auxílio da pesquisadora e a revolta da menina (Maria Júlia), eles não se convencem.

Mas as meninas não ocupam apenas posições de vítimas nessas distinções, embora no episódio acima elas tenham desejado “transgredir” a “regra social” de apenas meninos jogarem bola. Quero argumentar, a partir da pesquisa de Munarim, que as meninas também constroem diferenciações que delimitam claramente os espaços/preferências de meninos e meninas:

As meninas me contam que ali onde estou só os meninos costumam brincar. Pergunto por quê. Elas dizem que é porque ali tem árvores, cordas, que eles ficam subindo nas árvores. Que as meninas gostam mais de brincar no outro lado, onde tem a casinha, a caixa de areia. Elas brincam de papai e mamãe, de casinha, na areia, de pular corda... (MUNARIM, 2007, p. 153).

Segundo Bourdieu (1999, *apud* CARVALHO, COSTA E MELO, 2008, p. 1), esses cenários (no caso, a escola), que contêm significados, propiciam e normatizam as cenas/interações entre meninos, meninas e educadoras, sinalizando e confirmando o desenvolvimento de roteiros mais ou menos prescritivos, que impõem princípios de visão e divisão e, conseqüentemente, (re)produzem hábitos e relações de gênero.

A escola é um dos cenários que, através da vivência de uma pedagogia organizacional e visual que impõe objetos, lugares, atividades e relações aos meninos e meninas, acaba interferindo na construção objetiva e subjetiva de gênero, inicialmente, de forma implícita e silenciosa (CARVALHO, 2008, p. 2). Ou seja, a escola não é o único, mas é um dos lugares que, sutilmente, vai sugerindo diferenças de gênero e modos de agir de meninas e meninos esperados pela sociedade e culturas nas quais as crianças estão inseridas.

Nas dissertações de Santos (2010) e de Munarim (2007), a diferença entre meninos e meninas aparece como decorrente do que as crianças absorvem das culturas dos adultos: os meninos “interpretam” o papel de homem e as meninas, de mulher. Contrariando essa lógica, no episódio abaixo, analisado por Dias (2008), meninos e meninas trocam de papéis, sendo possível significar questões de gênero no âmbito da fantasia.

Penso que um exemplo de situação de manipulação dos códigos sociais e culturais aconteceu no primeiro episódio aqui mencionado “Entre bigodes e saias”, onde Tales e Tatiana brincam com suas identidades de gênero, encenando ser do sexo oposto. Esta pareceu-me uma forma de transgressão das fronteiras identitárias, neste caso de gênero, na medida em que possibilitam às crianças assumirem papéis que não condizem com suas identidades usuais. As crianças compreendem esta restrição, mas parecem desconsiderá-la na ação lúdica. (DIAS, 2008, p. 98).

Nos momentos das brincadeiras, é possível perceber que as crianças estão produzindo uma fala própria, de certo modo transgressora das expectativas dos adultos. Essa fala própria é também uma articulação que as crianças fazem das várias informações que têm sobre diversos assuntos (gênero, sexualidade, sexo, interdições), sendo, portanto, uma fala não “original”, a qual, de alguma forma, pode ser entendida como a “voz” das crianças, pois quando estão fora do campo de vigilância adulto conseguem construir um discurso que aproveita elementos dos textos adultos e transforma-os em formas consideradas por elas pertinentes, embora possam causar aos adultos algumas contrariedades.

Podemos dizer que essa fala infantil (transgressora à fala adulta) não grita, nem tão pouco se cala, ela sussurra, acaba se atenuando como uma homeopatia, que tem seu princípio diluído inúmeras vezes, restando dele apenas uma fração mínima do que era no início (BELLO E FELIPE, 2010, p. 3).

É pensando nessas transgressões, para além das que dizem respeito às vivências de gênero que subvertem o modelo esperado pelos adultos, que analiso o brincar como transgressão. Compreendo que nesses espaços de subversão das regras adultas é que emergem as vozes das crianças e suas culturas de pares.

Sobre estas últimas, há considerações em todas as dissertações e teses analisadas. Conforme já argumentei, as pesquisas que focalizam os pontos de vista das crianças sobre o brincar consideram as brincadeiras uma via rica de relações sociais entre pares. Neste item construo a hipótese de que através do brincar as crianças têm sentimento de pertença a seus grupos de pares de mesma geração. Além disso, crianças maiores diferenciam-se de crianças menores através das brincadeiras.

O conceito de geração permite distinguir o que diferencia e o que é semelhante, de forma estrutural, e simbólica, suas variações construídas historicamente e nas relações das crianças e dos adultos e entre as crianças. A geração tem sido estudada como uma variável sociológica que contribui para o estatuto da criança na sociedade (...) o conceito de geração traz a condição da infância como categoria específica que possui a sua identidade no mundo social como os outros períodos de vida (FERNANDES, 2008, p. 17).

Pensar a infância enquanto categoria geracional pressupõe respeitar as crianças como diferentes dos adultos, embora não excluídas das sociedades e culturas como um todo. Assim, percebe-se as crianças como capazes de responder por suas culturas e também pelas culturas no geral, pois pertencem a ambas,

embora seja inegável que algumas decisões sejam de domínio adulto, apenas. No entanto, a intenção dos Estudos da Infância não é ultrapassar essa diferença (seria impossível), mas pensar a criança como um ser com potência e voz na relação de alteridade.

A autora traz um dado interessante, que diz respeito ao fato de, além da diferença de geração entre ela e as crianças da pesquisa, sua diferença social e étnica aparecer também de maneira relevante, embora o fato de ser adulta tenha peso ainda maior em nossa cultura, no que se refere às dificuldades de se aproximar das culturas infantis:

Era comum entre as crianças me pedirem dinheiro, perguntar sobre minhas posses, minhas experiências de lazer e valorizar o fato de ser loira, com cabelos lisos e olhos claros, justamente o oposto do que elas são. Contudo, acredito que a cultura adultocêntrica ou essencialmente autoritária que marca o modo de relação dos adultos com as crianças nesse contexto, tenha sido ainda mais determinante no fato delas se colocarem numa posição de “inferioridade” ou retraimento em relação a mim (ARENHART, p. 85).

O brincar apareceu nas dissertações e teses como um lugar das crianças, por excelência. Elas partilham códigos que não pertencem mais ao mundo adulto. Fazem negociações, definem e redefinem regras e papéis, têm suas próprias relações de poder que funcionam à sua própria maneira.

Como exemplo de identificação de geração, apresento um trecho do diário de campo da dissertação de Munarim (2007):

Enquanto conversava com uma das professoras, ouço a palavra Scoobydoo vindo de grupinho, mas não consigo ver o que está acontecendo. Quando enfim retomo a minha atenção para eles, vejo que a madeira apoiada entre o muro e a árvore deixou de ser uma parede (da brincadeira anterior) para virar uma tela de cinema, ou de dvd, como eles dizem. Um deles encaixava um brinquedo de plástico na folga entre uma lâmina e outra da madeira, como se ali fosse o aparelho de dvd e assim estivesse inserindo o disco. Os outros 4 estavam sentados de frente para a “tela” esperando o filme começar. Um deles gritou: “É do Homem Aranha!! Tá bem na cena da teia! Olha, tá na cena da teia!”. O menino que coordena os filmes resolveu trocar, agora era vez de outro filme, que não recordo o nome, mas seu título não é cinematográfico, lembra

um conto de fadas, ou fábula. Num tempo curtíssimo, outro menino resolveu mudar o filme: “Agora é o Shlek” [Shrek]. Repetiu por duas vezes. Uma professora que estava próxima foi ver a brincadeira deles e “arrumou” a “parede” para ela não cair. Ela não sabia o que estava se passando. “Ah é, então vocês querem um esconderijo? Vamos arrumar essa parede pra separar do parque”. Apoiou a madeira na árvore. Assim que ela saiu, um dos meninos baixou a madeira para o local anterior para trocar novamente o dvd. A professora mostrou-se surpresa: “Ah, o que adiantou eu arrumar?”. Um deles explica: “É que a gente vai trocar de filme!”. Professora: “Ah é, vai dizer que vocês vão fazer disso daí um cinema? Vão não, já é um cinema!” (MUNARIM, 2007, p. 124).

O trecho acima expressa a diferença entre a percepção das crianças sobre a brincadeira e a da professora, que entra em cena e faz uma pergunta tipicamente adulta: *Ah é, vai dizer que vocês vão fazer disso daí um cinema?* Enquanto as crianças construíram a cena de um cinema de *faz-de-conta* e já estavam ali, imersas na brincadeira a ponto de vivenciarem toda a sequência dessa cena: construção do cinema, atribuição de papéis, entre outras combinações.

O que quero ilustrar aqui é a potência das crianças em imaginarem e (re)construírem (sem interferência direta dos adultos) um contexto existente na cultura da qual fazem parte (o cinema) e em mostrarem que podem transitar entre o momento fantasioso da brincadeira e o real, ao ponto de saírem da brincadeira para resolverem outras questões e retornarem a ela no mesmo instante, assumindo outros papéis e funções.

Novamente retomo Sarmiento (2004), pois, para o autor, o “mundo do faz de conta” faz parte da construção da visão de mundo da criança e da sua atribuição de significados às coisas. Essa transposição imaginária de situações, pessoas, objetos ou acontecimentos está na base da constituição da especificidade dos mundos da criança e é um elemento central da capacidade de resistência que as crianças possuem diante das situações mais dolorosas da existência. É por isso que “fazer de conta” é processual e permite continuar o jogo da vida em condições aceitáveis para a criança.

Segundo Corsaro (s/d), as crianças levam a cabo um jogo de fantasia colaborativo através do uso sutil de várias características da linguagem. Em nenhum caso elas ofereceram um plano de ação explícito nem uma direção explícita de atores que os colocassem de fora da ação. Ou seja, as crianças não precisam

sugerir, por exemplo: “vamos fazer de conta que há uma tempestade?”. Elas entendem, imersas no jogo, que na brincadeira há uma tempestade, pois o feito complexo improvisado é realizado através do uso de soluções paralinguísticas (voz, tom, entoação), manipulação orquestrada de objetos de brincar, descrição verbal de ações, entre outros.

Para a maioria dos adultos, todo esse complexo sistema é visto apenas como comportamento “natural” das crianças ao brincar. Todavia desafiaria qualquer adulto a tentar produzir tal jogo de faz de conta em enquadramento totalmente implícito e improvisado.

Quando olhamos para o jogo de fantasia nos seus próprios termos, vê-se claramente a agência coletiva das crianças. Eu procuro ir mais longe para afirmar que as crianças da pré-escola são mais adeptas deste tipo de atividade criativa do que as crianças mais velhas (que abandonam os jogos de fantasia em prol de jogos com regras) e adultos. Neste sentido, não estamos apenas a enfatizar um aspecto chave da agência das crianças pequenas, mas como todos fomos crianças um dia, perdemos, por falta de prática, as competências para produzir tais atividades improvisadas nas nossas atividades de rotina (CORSARO, s/d, p. 4-5).

Para Borba (2005), em concordância com Brougère (2011) e Corsaro (2002), as crianças se encontram em um mundo adulto estruturado por relações materiais, sociais, emocionais e cognitivas que organizam suas vidas cotidianas e suas relações com o mundo e, nesse contexto, vão constituindo suas identidades como crianças e como membros de um grupo social. Não devem, porém, ser vistas como sujeitos passivos que apenas incorporam a cultura adulta que lhes é imposta, mas como sujeitos que, interagindo com este mundo, criam formas próprias de compreensão e de ação. Esse contexto não apenas constrange suas ações, mas também lhes traz novas possibilidades.

Nesse processo, destaco a importância das relações sociais entre pares como um elemento fundamental para a construção das culturas infantis nesses espaços. Partilhando os mesmos espaços e tempos, e o mesmo ordenamento social institucional, as crianças vão criando conjuntamente estratégias para lidar com a complexidade dos valores, conhecimentos, hábitos, artefatos que lhes são impostos e, dessa forma, criam e partilham com seus pares formas próprias de compreensão e de ação sobre o mundo. Cria-se assim um sentimento de pertencimento a um grupo- o das crianças- e a um mundo social e cultural por elas agenciado nas relações entre si (BORBA, 2005, p. 54).

Nos registros das falas das crianças nas dissertações e teses e nas considerações de Borba (2005) vê-se o quanto a cultura de pares na infância tem

características próprias. Dias (2008) e Farias (2010), que pesquisam crianças surdas e com síndrome de Down, respectivamente, percebem que as diferenças entre crianças com necessidades especiais não são relevantes quando se brinca. O mais importante para o grupo de pares é ser criança, quando se trata de iniciar uma brincadeira.

Percebi que todas as dissertações e teses que perguntaram às crianças porque brincam obtiveram a resposta unânime de que o fazem pelo próprio prazer de brincar. Significa que, independente do que nós, adultos, objetivamos com o brincar, o interesse das crianças é pela própria brincadeira, fato que percebo como identidade de geração também, já que, para todas as crianças das pesquisas, o brincar tem esse significado único.

O que podemos perceber é que a visão *adultocêntrica* é tão presente em nossa sociedade, que até sobre o brincar das crianças os adultos querem ter total domínio. Julie Delalande (2009) percebe que essa aproximação dos adultos, evidentemente parcial, dos jogos e diversões, traduz uma tendência cultural de nossa sociedade a querer fazer de toda a atividade infantil uma coisa boa ou útil, a fim de eliminar toda a atividade possivelmente gratuita.

“Não dá pra brincar quando a gente não quer!” (MARTINS, 2009, p. 173).

Segundo as crianças, elas brincam simplesmente por quê gostam. (MARTINS, 2009, p. 165; LOPES, 2012, p. 85).

“Às vezes a professora diz pra brincar dum jeito e a gente não gosta, vai lá e brinca de outro” (MARIANO, 2009, p. 121).

“A gente brinca perto da nossa cadeira. Quando a professora sai, eu brinco, se a professora chega, eu sento” (BARBOSA, 2011, p. 84).

Os trechos acima expressam as vozes das crianças e parecem deixar claro o porquê de elas brincarem. Parece que brincar não tem nada a ver com o domínio adulto. Pelo contrário, as crianças só brincam quando realmente querem, mesmo que para isso seja preciso “fugir” do olhar adulto, “bater o pé”, fazer diferente. Elas brincam porque querem, do que querem e como querem. Ainda que respeitem as

regras dos adultos, não se privam de brincar, assim como não brincam se não desejarem.

O brincar é expreso nas falas das crianças como algo vinculado ao seu ser criança parecendo, a primeira vista, que elas não conseguem fazer uma cisão entre suas ações e o brincar. Quando indagadas em relação aos lugares e ao período em que brincam na escola, elas revelam em suas falas um tempo e um espaço definidos por seus desejos: - Eu brinco todas as vezes – brinco no parque, na sala, no almoço... (LOPES, 2012, p. 84).

Pelas interpretações de Lopes (2012), constatamos que as crianças percebem a escola também como um lugar que propicia encontros de culturas de pares e criação de brincadeiras. Contudo, esses momentos não precisam ser nomeados e nem mediados pelos adultos, ou seja, não são eles que determinam os espaços e tempos para brincar. Enfim, o que determina o começo da brincadeira é o desejo das crianças de brincar.

No trecho a seguir, Mariano (2009) observa uma situação em sala de aula em que a professora propõe uma brincadeira com intenções pedagógicas e acaba sendo vencida pelos interesses das crianças de simplesmente brincar:

A professora inicialmente relutou em permitir a troca de brinquedos, tinha a intenção de, naquele momento, ensinar às crianças sobre os animais, de modo que cada criança deveria falar sobre o animal ilustrado no seu próprio quebra-cabeças. Entretanto, foi vencida pelas crianças, que insistiram em brincar com brinquedos de outras (MARIANO, 2009, p. 125).

A vontade das crianças, na situação acima, mostrou ultrapassar a proposta da professora, evidenciando que as crianças têm intenções com o brincar diferentes daquelas dos adultos. A professora deste exemplo abriu mão da proposta que havia pensado para que as crianças pudessem trocar os brinquedos como queriam. Significa que a voz das crianças tem potência, mas, muitas vezes, é preciso que nós adultos queiramos escutá-la.

Outro aspecto importante nesse episódio é que, enquanto adultos no ambiente escolar, queremos que os jogos tenham uma intenção pedagógica (DELALANDE, 2009), como discutido no primeiro capítulo.

Kishimoto (2007), também afirma que para o olhar adulto, muitas vezes, passa despercebido um aspecto importante do jogo: sua natureza despretensiosa, no sentido de nem sempre ter um fim em si mesmo.

5.2 Brincar como transgressão

O brincar como transgressão aparece em duas direções: *quando as crianças ultrapassam os significados dos brinquedos e dos objetos criados para as suas brincadeiras e subvertendo a ordem adulta: negociando as regras.*

Para a antropóloga Neusa Gusmão (2003), em um artigo intitulado *Antropologia, processo educativo e oralidade: um ensaio reflexivo*, o sentido de transgressão pode ser exemplificado pelo comportamento das crianças que, ao perceberem as coisas que as circundam, consideram-nas contraditórias, das quais as regras são incompreensíveis, na sua lógica de ver o mundo. Agem, assim, de maneira diferente, procurando entendê-las, o que não significa desobediência, mas a forma pela qual as crianças compreendem o entorno em que estão envolvidas. Também o antropólogo Raul Iturra vai pela mesma direção quando afirma que transgredir é parte do conhecimento experimental da criança, que compara o real que lhe acontece com o real introduzido pelos adultos, os quais o reduzem unificando-o ou inventam histórias nas quais a criança não se vê ou se reconhece (*apud* GUSMÃO, 2003, p. 204).

É concordando com esses autores que percebo a transgressão das crianças às regras dos adultos, à lógica dos objetos ou dos brinquedos. Nas dissertações e teses analisadas, muitos registros deixam claro o quanto a característica de transgredir/subverter a lógica adulta é uma das principais características das culturas infantis, e as crianças o fazem, muitas vezes, através das brincadeiras.

5.2.1 Quando as crianças ultrapassam os significados dos brinquedos e dos objetos criados para as suas brincadeiras

Dois meninos (Tiago e Eduardo) estão brincando com espadas de brinquedo, brincando “de matar”, quando subitamente, a representação do brinquedo é substituída e o objeto espada passa a ser um instrumento musical. Eles utilizam as próprias espadas construídas anteriormente como suporte para criar outros brinquedos e uma nova brincadeira: a arma de Tiago se

transforma em guitarra e a arma de Eduardo se transforma em microfone (FERREIRA, 2007, p. 81).

As falas desses meninos remetem a um conceito importante da teoria de Vygotsky: o rompimento do vínculo significado-objeto e a ênfase à ação e ao significado do brincar. Quando a criança brinca, pode ou não atribuir um novo significado ao brinquedo (objeto), dependendo do tipo de brincadeira de que participa.

Segundo Vygotsky, é na idade pré-escolar que ocorre, pela primeira vez, uma divergência entre os campos do significado e da visão, em que a ação surge das ideias e não dos objetos. Nas palavras do referido autor: “(...) no brinquedo, no entanto, os objetos perdem sua força determinadora. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação aquilo que ela vê (...) a ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta, mas também pelo significado dessa situação” (VYGOSTKY, 1991, p. 110).

Na concepção do Brougère (2006, p. 62-63), 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. O brinquedo também pode ser 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.

O registro de Araújo (2008), sobre os desenhos das crianças mostra que estas ultrapassam os sentidos atribuídos pela cultura dos adultos e pelo mercado cultural para os brinquedos e objetos com os quais elas brincam.

A partir das observações realizadas e das produções gráficas das crianças, um aspecto a ser considerado foi o uso do brinquedo como objeto a ser utilizado como condição imprescindível para o brincar, não ter tido um papel de destaque nas situações lúdicas. Por diversas vezes observei as crianças em situações de brincadeiras utilizando objetos que estavam dispostos no ambiente e a partir da situação imaginária, tais elementos inseriam-se conforme o enredo imaginado por elas (ARAÚJO, 2008, p. 84).

Os brinquedos sugerem as ações que podem ou não ser seguidas pelas crianças. Como podemos ver nos trechos das dissertações e teses, é mais comum que elas subvertam os significados dos objetos.

Outra maneira de transgressão que aparece nas dissertações e teses analisadas é a característica das crianças, sobretudo quando estão entre pares, de subverter a ordem dos adultos, ora negociando, ora burlando suas regras.

5.2.2 Subvertendo a ordem adulta: negociando as regras

Subverter a ordem adulta não significa aqui apenas desobedecer às regras do jogo ou os códigos de conduta transmitidos pelos adultos. Significa que as crianças têm tanta potência como atores sociais que é possível ver claramente que não agem passivamente, mas questionam aquilo que é dado, com seus próprios argumentos e estratégias de negociação.

Um excerto da dissertação de Paula (2007) exemplifica tal afirmação:

Hora do lanche. A professora fala: - Vamos guardar os brinquedos para lanche. A maioria das crianças guardou os brinquedos e foi sentar nas cadeiras. Porém, Emília e Stefani, que até o momento brincavam com as bonecas, colocaram-nas na estante e pegaram uma cesta de loucinhas para lavar (na sala há várias loucinhas de plástico e uma pia de brinquedo também em plástico). Emília falou para Stefani: - Vem, vamos lavar as louças que tão muito suja! Stefani concordou: - Tá! A professora, ao ver as duas ainda com os brinquedos, disse: - Eu disse para guardar os brinquedos. Emília respondeu: - Não pode, as louças tão sujas, não dá pra guarda. Quando novamente a professora indagou sobre os brinquedos, Emília respondeu: - Agora nós vamos secá, tá tudo molhado. Mais uma vez a professora perguntou: - Deu, já terminaram? Agora foi a vez de Stefani falar: - Não tem pano pra secá, vamos precisá esperá que as louças sequem... Nesse momento algumas louças caíram no chão e Emília rapidamente falou: - Ihhh! Sujou tudo, vamos te que lavá tudo de novo. A professora então pediu que os brinquedos fossem guardados para que o lanche pudesse ser servido, uma vez que só faltavam as duas meninas na mesa. Sem mais alternativa, Emília falou baixinho para Stefani: - Dê depois nós lavamos de novo! Guardaram as loucinhas e foram sentar. (Registro escrito e fotográfico - 11/04/2006). (PAULA, 2007, p. 54).

O trecho acima apresenta uma sutil transgressão à ordem da professora. Digo “sutil”, porque as meninas não desobedeceram à ordem de guardar os brinquedos. Depois da tentativa de argumentar que não poderiam ser guardados porque estariam molhados e, em seguida, sujos – tentativa que não parece ter convencido a professora – elas não abdicam da ideia, mas acabam por negociar entre elas: “- *Dexa, depois lavamo de novo!*”, e, ao mesmo, tempo, obedecer à professora: guardaram as loucinhas e sentaram, mostrando, assim, não se tratar de desobedecer à professora para incomodar ou chamar a atenção, por exemplo.

O sentido de transgressão pode ser exemplificado pelo comportamento da criança que ao ver, ouvir e perceber o mundo a sua volta, percebe que o mundo do adulto, cheio de obrigações e deveres, é um mundo contraditório, cujas regras e normas não oferecem um entendimento claro à sua mente infantil. Assim, busca fugir de seus deveres e das obrigações instituídas para testar sua compreensão das coisas, seu entendimento do mundo. Portanto, a criança explora, rebela-se, zanga-se e cria um mundo onde espelha o que recebe e redimensiona com seus iguais. Cabe, porém, perceber que tal comportamento não é desobediência planejada à autoridade dos que se iniciam na vida, mas é a forma e a maneira pelo qual a criança comprova se o seu julgamento é razoável ou não (GUSMÃO, 2003, p. 204).

As dissertações e teses analisadas enfatizam o quanto as crianças não se convencem com os argumentos das professoras só por estas serem adultas ou por estarem na condição de quem ensina. Acredito, como afirma Gusmão, que seja importante não interpretar as transgressões das crianças sempre como desobediência, mas perceber que, muitas vezes, transgredir as ordens dos adultos é uma maneira de se colocar nas relações intrageracionais como alguém que não apenas está em devir, mas que já é alguém com uma visão própria de mundo (PROUT, 2004).

O trecho abaixo ilustra, mais uma vez, a questão da transgressão à ordem adulta. Desta vez as crianças se utilizam da própria regra da brincadeira para poder fazer aquilo que querem, sem que a professora perceba:

Quando chego, as crianças estão na roda brincando de batata-quente coordenadas pela professora. As crianças que vão saindo da brincadeira ficam fazendo massagem e mexendo no cabelo da professora. As crianças aproveitam que a professora fica de olhos fechados na brincadeira (porque a regra é essa) e transgridem o tempo todo as regras, por exemplo, não entregando a bola ao colega do lado e fazendo lançamentos mais ousados com a bola. Percebo que tem coisas que só eles

é que sabem, porque ficam dizendo várias versões da história, mas se olham como que dizendo que, no fundo, todos eles sabem da verdadeira versão, menos a professora, que está numa condição vulnerável, sem o controle, uma vez que não enxerga. (Diário de campo, Escola Guararapes, dia 13/07/2010). Aqui, o próprio caráter da brincadeira de se constituir por regras permite a inversão de papéis, pela qual a professora é colocada numa posição mais vulnerável em relação às crianças. Estas, uma vez estando num lugar de maior poder dentro da brincadeira do que a professora, aproveitam mais uma vez para transgredir, compartilhando desse feito como se fosse um segredo que os torna cúmplices. Manter segredo, assim, parece dar certo para as crianças desse grupo a partir da estratégia de fingir que não se está vendo a transgressão (ARENHART, 2012, p. 242).

Longe de serem ingênuas, as crianças parecem, em vez de simplesmente transgredir as regras colocadas pelos adultos, usá-las a seu favor. Demonstram, assim, participar das relações de poder com os adultos, não como uma geração submissa, mas, pelo contrário, ativamente participativa, fazendo uma leitura da sociedade e cultura em que estão inscritas e questionando a realidade, sempre que possível.

Simão (2007), argumenta que, ao se encontrarem regular e rotineiramente no mesmo contexto institucional, e ao realizarem cotidianamente atividades conjuntas e ordenadas que satisfaçam expectativas comuns e recíprocas, as crianças geram, na prática e nas suas relações, uma *ordem social emergente*, a qual é socialmente convencionada por elas próprias, regulando e organizando as ações individuais e coletivas desse grupo.

Através da ordem social de determinado grupo de crianças, elas vão criando e se apropriando, em conjunto, de regras e estratégias de transgressão.

A ação social pode assumir sentidos estratégicos de resistência, transformação e apropriação, também recobre, e não com menos importância, os de adaptação e conformidade, podendo, com isso, participar da reprodução social de preconceitos, estereótipos e idealizações conservadoras que asseguram a manutenção das desigualdades sociais (FERREIRA, 2004, p. 26).

Esse trecho de Ferreira deixa claro que as crianças não estão sempre a transgredir as regras impostas pelos adultos, elas também obedecem a regras, se

apropriam de comportamentos esperados ou não pelos adultos, ideias sociais preconceituosas ou não.

Simão (2007), segue sua teoria defendendo que, para compreender, num contexto de educação infantil, as crianças como atores sociais competentes é preciso, ao mesmo tempo, tornar evidente os *ajustamentos primários* à organização espaço-tempo criada pelo adulto-professora, bem como evidenciar os *ajustamentos secundários* que as próprias crianças instituem nesse espaço-tempo, sendo os ajustamentos primários e secundários coexistentes (GOFFMAN, 1961). E, ao coexistirem, constituem-se em modos pelos quais os participantes da instituição, por um lado, se integram a ela ou, por outro, se distanciam das suas regras, dos seus objetivos ou dos valores dessa organização, dando forma a uma infinidade de possibilidades de ação.

Por um lado, as crianças aderem a essa organização dos espaços e tempos pensados e efetivados pela professora e pelas auxiliares; com isso, elas aderem também a uma ordem institucional adulta contribuindo com sua integração como crianças “membros da instituição de educação infantil” por meio dos ajustamentos primários, ou seja, quando as crianças contribuem. Por outro lado, quando as crianças empregam meios ilícitos, ou conseguem fins não autorizados, ou ambas as coisas, de forma a escapar daquilo que a organização supõe que deve fazer e obter e, portanto, daquilo que deve ser - elas lançam mão dos ajustamentos secundários (GOFFMAN, 1961, p. 160).

As crianças possuem dupla tarefa ao estarem inscritas em uma instituição escolar: funcionar de acordo com a instituição, respeitando a ordem, e funcionar segundo a lógica de seus grupos de pares, subvertendo esta ordem. Esses ajustamentos se dão de forma dinâmica, ou seja, eles coexistem.

Tentar compreender as motivações e os conteúdos presentes nas iniciativas de subversão da ordem que domina o pensamento moderno sobre as práticas sociais e, em especial, sobre a relação adulto/criança, é estar aberto aos significados que as crianças constroem e reconstróem sobre o mundo à sua volta (PROUT, 2003). É assumi-las como sujeitos que possuem ideias, vontades e expectativas (PINTO, 2000, p. 83).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória desta investigação foi de grande enriquecimento para mim, enquanto pesquisadora, pois me deixou esperançosa quanto às pesquisas com crianças, sobretudo por perceber o quanto as autoras têm utilizado diversos instrumentos metodológicos, assim como têm questionado e respeitado os princípios éticos que propiciam maior participação das crianças nas teses e dissertações analisadas.

Retomando a problemática da investigação, meu objetivo central foi compreender como o brincar do ponto de vista das crianças tem sido tratado nas pesquisas no período de 2007 a 2012. Para isso selecionei dissertações e teses disponíveis no Banco da Plataforma Capes. Mais adiante, minhas escolhas se direcionaram para as pesquisas que dialogavam com os Estudos da Infância e que também focalizassem a participação das crianças entre zero a seis anos na compreensão do brincar.

Para a análise dos dados, optei por utilizar o método de análise de conteúdo, através do qual elegi temáticas de estudo a partir de elementos convergentes encontrados nas teses e dissertações. Igualmente, construí algumas inferências em relação a essas temáticas com o apoio dos Estudos da Infância, que entendem as crianças como atores sociais e o brincar como forma de aprender e construir suas culturas de pares.

As dissertações e teses analisadas concordam com essa perspectiva teórica e compartilham conceitos como os de *Reprodução Interpretativa*, de Corsaro, *Fantasia do real*, um dos quatro pilares das culturas infantis analisados por Sarmiento, e *Zona de desenvolvimento proximal*, de Vygotsky, para tratar da questão do brincar na infância.

As pesquisadoras utilizaram desenhos, fotografias e filmagens, além da escuta das falas das crianças, ampliando, assim, as possibilidades de captar seus pontos de vista. Esses instrumentos se aliam, na maior parte das pesquisas, a estudos de inspiração etnográfica e, em outras, a estudos de caso.

Algumas fotografias foram produzidas pelas próprias crianças, o que me permite inferir que a maioria das pesquisadoras tem apostado na potência das crianças e seus saberes nas investigações. Quando as crianças não produziam fotos ou filmagens (neste caso, foram produzidas pelas pesquisadoras), participavam das discussões sobre esses instrumentos. Portanto, as crianças puderam opinar sobre as imagens/cenas e confirmar ou problematizar os achados das pesquisadoras. Nos desenhos, as falas das crianças permitiram confirmar a validade desse instrumento e elas relataram acontecimentos passados e futuros, expressaram seus desejos, enfim, puderam dar “asas à imaginação”.

Todas as pesquisadoras consideraram princípios éticos na organização das pesquisas com crianças, bem como trataram com seriedade seus desejos em participar ou não participar das pesquisas. Aquelas que aceitaram participar pareceram estar incluídas de maneira ativa em todo o percurso, autorizando a entrada das pesquisadoras e participando das interpretações dos materiais produzidos para as análises.

As questões sociais e culturais referentes às crianças nem sempre foram evidenciadas ou trabalhadas nas pesquisas. Reforço a necessidade de as pesquisas com crianças explicitarem quem são suas participantes, esclarecendo dados como classe social, etnias, configurações familiares, instrução dos familiares, entre outros. Considerando que não existe uma infância universal e que as crianças são diferentes dependendo dos contextos em que estão inseridas, acredito na importância de tratar das identidades e diferenças nas pesquisas.

O brincar no contexto escolar de educação infantil aparece nas dissertações e teses como componente das culturas infantis e como maneira de as crianças transgredirem regras. Elas expressam que brincam simplesmente porque gostam de brincar. Através das observações e diários de campo das pesquisadoras, fica nítido que o brincar é uma maneira de as crianças aprenderem e construir suas culturas de pares.

A questão da polarização entre o brincar livre ou pedagógico, discutida ao longo desta pesquisa, não é evidenciada pelas crianças, embora elas mostrem transgredir as propostas de suas professoras de um brincar voltado para a aprendizagem, brincando às suas maneiras, segundo seus desejos.

A sociedade e a cultura nas quais as crianças estão inseridas são elementos que devem ser levados em conta quando se investiga o brincar na infância, porque

este, em parte, se molda às características de determinados contextos. Por outro lado, as crianças fazem “releituras” da sociedade e cultura dos adultos, inclusive transgredindo regras, se preciso.

As crianças representam ritos, costumes e regras sociais nas suas brincadeiras, como se estivessem vivenciando o real em um momento mais descontraído. Ao mesmo tempo, as pesquisadoras percebem o quanto os momentos de brincadeiras são sérios, pois são uma característica de grupo de pares nos quais negociações precisam ser feitas, laços se criam e se desfazem – como em uma “microssociedade”.

Questões de gênero também apareceram nas brincadeiras, em que as crianças mostraram circular entre papéis socialmente característicos de homens ou de mulheres, ora respeitando os valores da sociedade ocidental, na qual meninos devem ser masculinos e meninas, femininas; ora representando personagens do sexo oposto.

No caso dos brinquedos industriais, podemos pensá-los como artefatos produzidos de maneira a induzir formas de brincar, mas até eles são transgredidos pelas crianças, ao mostrarem que transformam os sentidos dos brinquedos de maneira criativa ou transformam objetos aleatórios (não voltados para brincar) em brinquedos, confirmando a capacidade de imaginação e fantasia do real das crianças participantes das pesquisas.

Quanto às regras impostas pelos adultos às crianças nos momentos de brincar, por exemplo, quando as professoras ou as instituições escolares sugerem brincadeiras com objetivos pedagógicos em tempos e espaços limitados, fica clara a subversão das crianças que, quando não querem brincar, não brincam, assim como, se quiserem brincar, brincam, sem parecer se preocupar com os motivos pelos quais o fazem.

A partir de minhas análises, reitero a ideia de Delalande (2009) de que o brincar pode até ser pedagógico e que é instrumento de aprendizado, porém, quando nos propomos a fazer pesquisa com crianças, o que importa são os significados do brincar do ponto de vista dos grupos infantis. Nas dissertações e teses, a preocupação com a questão da aprendizagem não aparece pela perspectiva das crianças, tendo ênfase na interpretação pedagógica ou psicológica dos adultos.

As temáticas referentes às infâncias problematizadas com foco na perspectiva das crianças ainda são relativamente recentes, mas pude perceber um crescimento, não em termos quantitativos, mas no que diz respeito à qualidade das abordagens. Posso concluir que existe uma preocupação com a escuta das crianças nas pesquisas nestes últimos cinco anos.

Acredito na importância de se fazer pesquisas como esta, de análise documental, para que, a partir de um levantamento de dados, se possa pensar em novas temáticas de investigação, potencializando e não deixando cair no esquecimento as pesquisas já produzidas, pois elas têm relevância para os trabalhos futuros. Espero, com esta pesquisa, instigar outros levantamentos de dados e outros estudos empíricos com crianças na perspectiva dos Estudos da Infância.

REFERÊNCIAS

ALANEN, L. Estudos Feministas/Estudos da Infância: paralelos, ligações e perspectivas. In: CASTRO, L. R. **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: Nau/Faperj, 2001.

ALDERSON, P. **Listening to children: children, ethics and social research**. Essex: Barnardos, 1995.

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BELLO, A. T. e FELIPE, J. Delineando masculinidades desde a infância. Instrumento: **R. Est. Pesq. Educ.** Juiz de Fora, v. 12, n. 2, jul./dez. 2010.

BENJAMIM, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BORBA, A. M. **Culturas da infância nos espaços - tempos do brincar**. Tese de doutorado. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2005.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. São Paulo: Cortez, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: 2009.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. A Criança e a Cultura Lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. 6. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

BUSSOLETTI, D. M. Crianças na lírica densidade tenebrosa do mundo. In: BUSSOLETTI, D. M.; CAVA, P.; WÜRDIG, R. C. **Jogo de Letras: infâncias em aproximação**. Pelotas: Editora Universitária, 2010.

CARVALHO, M. P.; COSTA, E.; MELO, R. Roteiros de gênero: a pedagogia organizacional e visual gendrada no cotidiano da educação infantil. In: ANPEd 31: constituição brasileira, direitos humanos e educação, 2008. Caxambu. **Anais eletrônicos**. Caxambu, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT23-3953--Int.pdf>>.

_____. **Avaliação escolar, gênero e raça**. São Paulo: Papirus, 2009.

CASTRO, L. R. Transformar (-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. In: CASTRO, L. R.; BASSET, V. L (Orgs.). **Pesquisa – intervenção na infância e juventude**. RJ: Tarepa/Faperj, 2008.

CASTRO, L. R.; KOSMINSKY, E. V. **Infância e seus regimes de visibilidade no Brasil: uma análise da contribuição das Ciências Sociais**. Versão impressa, 2010.

CHAMBOREDON, J.; PRÉVOT, J. **O ofício de criança: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal**, São Paulo: Cadernos de Pesquisa, 1986.

CORSARO, W. **A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças**. HYPERLINK "<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/>"Educação, Sociedade e Culturas, n. 117, 2002, p. 113-134.

_____. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago, 2005.

_____. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MÜLLER, F., CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). **Teoria e Prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

DELALANDE, J. La categoria Infância. **Infancia y ciencia social**, n. 1, Lima, Mayo de 2007.

_____. Enfance (socio-anthropologie de l') par Julie Delalande. In: VAN ZARTEN. **A dictionnaire de l' éducation**. PUF: Paris, 2008.

_____. El juego no es solo educativo! Los análisis socio-anropológicos sobre las practicas infantiles. In: **A jugar se ha dicho**: El Congreso de la República. Dec. 2009.

DELGADO, A. C. Estudos socioantropológicos da infância no Brasil: caminhos, problematizações e diálogos. In: Patrícia Dias Prado; Altino José Martins Filho. (Org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. 1. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2011, v. 1, p. 181-210.

_____; MARCHI, R.C **La petite souris**: reflexões em torno de uma socioantropologia da infância Momento, Rio Grande, 18: 89-98, 2006/2007.

_____; MULLER, 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.

_____; Apresentação/organização. **Dossiê Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 5-14, 2006.

_____; WÜRDIG, R. C. **A escuta do ponto de vista e metodologias visuais em pesquisas com crianças**. Versão impressa, 2012.

ESTANQUE, E. **Entre a fábrica e a comunidade**. Subjetividades e práticas de classe no operariado do calçado. Porto: Edições Afrontamento, 2000.

FERNANDES, F. As 'Trocinhas' do Bom Retiro. In: FERNANDES, F. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Anhembi, 1961.

FERREIRA, M. **“– A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!”**: as crianças como atores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no cotidiano de um jardim de infância. 2002. 736 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação).

_____. “Branco demais” ou... reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: Sarmento, M. J. & Gouvea, M. C. S. **Estudos da Infância, educação e práticas sociais**. Petrópolis, Vozes: p. 143-162, 2004.

_____. e SARMENTO, M. J. **Subjectividade e bem-estar das crianças:** (in)visibilidade e voz. São Carlos, SP: UFSCar, v. 2, n. 2, p. 60-91, nov. 2008. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>.

FERREIRA, S. **Imaginação e linguagem no desenho da criança.** Campinas: Papirus, 1998.

FILHO, A. G. L. **História da Educação Infantil – Heloísa Marinho:** uma tradição esquecida. Petrópolis, RJ. De Petrus, 2011.

FREUD, S. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud.** Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, v. 12, 1996.

GOBBI, M. A. **Usos sociais das fotografias nos espaços escolares destinados à primeira infância.** Educação & Sociedade (Impresso), v. 32, p. 893-901, 2011.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos.** 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

GRAHAM, A.; FITZGERALD, R. **O progresso da participação das crianças:** explorando o potencial de uma atitude dialógica. Versão impressa. 2010.

GRAUE, E.; WALSH, D. **Investigação etnográfica com crianças:** Teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GUSMÃO, N. **Antropologia, processo educativo e oralidade:** um ensaio reflexivo. Pro-posições. v. 14, n. 1, Campinas, RJ. Jan-abr. 2003,

HUIZINGA, J. **Homo Ludens.** São Paulo: Perspectiva, 1991.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil.** Petrópolis: Vozes, 1996.

KOSMINSKY, E. V. Pesquisas com crianças e jovens: algumas reflexões teórico-metodológicas. In: MULLER, F. (Org.). **Infância em perspectiva:** políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010.

KRAMER, S. **Autoria e autorização:** questões éticas nas pesquisas com crianças. Cadernos de pesquisa, n. 116, p. 41-59, PUC - Rio de Janeiro, julho, 2002.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARCHI, R. C. **Os sentidos (paradoxais) da infância nas Ciências Sociais:** uma abordagem da Sociologia da Infância sobre a “não-criança” no Brasil. 2006. Tese de Doutorado. PPGSP/UFSC. 2006.

MARTINS, J. S. (Org.) **O massacre dos inocentes:** a criança sem infância no Brasil. São Paulo: Hucitec, 1993.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa.** São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MORENO, M. **Como se ensina a ser meninos e meninas:** o sexismo na escola. São Paulo: Moderna, 1999.

PINTO, M. **A televisão no quotidiano das crianças.** Porto: Edições Afrontamento, 2000.

PIRES, F. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. **Rev. Antropol.** v. 50, n. 1. São Paulo Jan./Jun. 2007.

PROUT, A. **Reconsiderar a nova sociologia da infância.** Universidade do Minho Instituto de Estudos da Criança. Formato Digital, 2004.

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.

QVURTRUP, J. **A infância na Europa:** novo campo de pesquisa social. Braga, Universidade do Minho Instituto de Estudos da Criança, 1999, disponível em: <<http://cedic.iec.uminho.pt/home.htm>>.

SANTOS, B. S. (Org.) **Introdução a uma Ciência Pós-Moderna.** Porto: Edições Afrontamento, 1989.

_____. **Portugal, um retrato singular.** Porto: Edições Afrontamento, 1993.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004.

_____. **Gerações e alteridade**: interrogações a partir da sociologia da infância. Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

_____. **Sociologia da Infância**: correntes e confluências. Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho. Formato digital, 2007.

SILVA, M. Trajeto e estratégia de pesquisa em meio rural. In Telmo Caria (Org.). **Experiência etnográfica em Ciências Sociais**. Porto: Edições Afrontamento, p. 167-183, 2002.

SIMÃO, M. B. **Infância, corpo e educação na produção científica brasileira (1997 - 2003)**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

SIROTA, R. L'enfance au regard des sciences sociales In: **Anthropologie de l'enfance**, 2011.

SOARES, N. **Infância e direitos: participação das crianças nos contextos de vida – Representações, práticas e poderes**. Tese de Doutorado. Braga: Instituto de Estudos da Criança/Universidade do Minho, 2005.

SPINELLI, C. **As metodologias de pesquisa com criança na escola: O “ouvir” como uma tendência...** Dissertação de mestrado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

STEINBERG, S. R.; KINCHELOE, J. L. (Orgs.). **Cultura Infantil: A Construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

VALA, S. A Análise de Conteúdo. In: SILVA, A. S. & PINTO, J. M. (Orgs.), **Metodologia das Ciências Sociais**. 10 ed. Lisboa: Afrontamentos, 1999.

VÍCTORA, C. G.; KNAUTH, D. R.; HASSEN, M. N. A. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em saúde**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In L. S. Vygotsky, A. R. Luria & A. N. Leontiev. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem** (pp. 103-118). São Paulo: Ícone, 1988.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WÜRDIG, R. C. **O Quebra-Cabeça da Cultura Lúdica - lugares, parcerias e brincadeiras de crianças**: desafios para políticas da infância, Tese de Doutorado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS. 2007.

DISSERTAÇÕES E TESES ANALISADAS

ALMEIDA, Márcia Tereza. **O Brincar em Casa e na Escola:** um estudo sob a perspectiva de crianças de uma pré-escola pública. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado da Bahia, 2010.

ARAÚJO, Vivian. **A brincadeira na Instituição de Educação Infantil em Tempo Integral:** o que dizem as crianças. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2008.

ARENHART, Deise. **Entre a favela e o castelo:** efeitos de geração e classe social em culturas infantis. Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense, 2012.

BARBOSA, Raquel. **Influências brincantes:** um estudo sobre a cultura lúdica infantil e o desenho animado. Universidade Federal do Mato Grosso, 2011.

DIAS, Ana Cláudia. **As diferenças e a produção das identidades surdas no brincar infantil.** Dissertação de Mestrado. Universidade Luterana do Brasil, 2008.

FARIA, Mariangela de. **Brincadeira de faz-de-conta:** ressignificação de papéis entre o real e o imaginário. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense, 2009.

FERREIRA, Roberta. **É brincando que se aprende:** a brincadeira de faz-de-conta em uma escola particular de Belo Horizonte-MG. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2007.

FREITAS, Camila. **Interação Social entre pares:** a importância do brincar para a inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down. Dissertação de Mestrado. Fundação Universidade Federal de Piauí, 2010.

LOPES, Conceição Aparecida. **O brincar e as crianças com deficiência física na educação infantil.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012.

MARIANO, Sangelita. **Brincadeiras e jogos na educação infantil: o lúdico e o processo de constituição de sujeitos numa turma de crianças de 4 e 5 anos.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, 2009.

MARTINS, Cristiane. **A participação de crianças e professora na constituição da brincadeira na educação infantil.** Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará, 2009.

MUNARIM, Iracema. **Brincando na escola: o imaginário midiático na cultura de movimento das crianças.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina 2007.

PAULA, Elaine de. **“Deu, já brincamos demais!”: As vozes das Crianças diante da Lógica dos Adultos na Creche: transgressão ou disciplina?** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

SANTOS, Dijanira Noemy dos. **Culturas Infantis: crianças brincando na Rua e em uma pré-escola na cidade da Praia (Cabo Verde).** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Campinas, 2010.

TREVISAN, Raquel. **Convivendo com o cotidiano de uma escola de educação infantil: o brincar e o educar na sua dimensão pedagógica.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Noroeste do Rio Grande do Sul, 2007.

ANEXO I- QUADRO DE DADOS: DISSERTAÇÕES E TESES

	AUTORA	TÍTULO	NÍVEL	ESTADO	UNIVERSIDADE	ANO
1.	Elaine de Paula	“Deu, já brincamos demais!” As vozes das Crianças diante da Lógica dos Adultos na Creche: transgressão ou disciplina?	Mestrado	SC	Universidade Federal de Santa Catarina	2007
2.	Raquel Trevisan	Convivendo com o cotidiano de uma escola de educação infantil: o brincar e o educar na sua dimensão pedagógica.	Mestrado	RS	Universidade Federal do Noroeste do Rio Grande do Sul	2007
3.	Roberta Ferreira	É brincando que se aprende: a brincadeira de faz-de-conta em uma escola particular de Belo Horizonte-MG.	Mestrado	MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	2007
4.	Iracema Munarim	Brincando na escola: o imaginário midiático na cultura de movimento das crianças	Mestrado	SC	Universidade Federal de Santa Catarina	2007

	AUTORA	TÍTULO	NÍVEL	ESTADO	UNIVERSIDADE	ANO
5.	Ana Cláudia Dias	As diferenças e a produção das identidades surdas no brincar infantil.	Mestrado	RS	Universidade Luterana do Brasil	2008
6.	Vivian Araújo	A brincadeira na Instituição de Educação Infantil em Tempo Integral: o que dizem as crianças?	Mestrado	MG	Universidade Federal de Juiz de Fora	2008
7.	Cristiane Martins	A participação de crianças e professora na constituição da brincadeira na educação infantil.	Doutorado	CE	Universidade Federal do Ceará	2009
8.	Sangelita Mariano	Brincadeiras e jogos na educação infantil: o lúdico e o processo de constituição de sujeitos numa turma de crianças de 4 e 5 anos.	Mestrado	MG	Universidade Federal de Uberlândia	2009
9.	Mariangela de Faria	Brincadeira de faz-de-conta: ressignificação de papéis entre o real e o imaginário.	Mestrado	RJ	Universidade Federal Fluminense	2009
10.	Camila Freitas	Interação Social entre pares: a importância do brincar para a inclusão	Mestrado	PI	Fundação Universidade Federal de Piauí	2010

	AUTORA	TÍTULO	NÍVEL	ESTADO	UNIVERSIDADE	ANO
		escolar de crianças com Síndrome de Down				
11.	Dijanira Noemy dos Santos	Culturas Infantis: crianças brincando na Rua e em uma pré-escola na cidade da Praia (Cabo Verde).	Mestrado	SP	Universidade Federal de Campinas	2010
12.	Márcia Tereza Almeida	O Brincar em Casa e na Escola: um estudo sob a perspectiva de crianças de uma pré-escola pública.	Mestrado	BA	Universidade do Estado da Bahia	2010
13.	Raquel Barbosa	Influências brincantes: um estudo sobre a cultura lúdica infantil e o desenho animado.	Mestrado	MT	Universidade Federal do Mato Grosso	2011
14.	Deise Arenhart	Entre a favela e o castelo: efeitos de geração e classe social em culturas infantis	Doutorado	RJ	Universidade Federal Fluminense	2012
15.	Conceição Aparecida Lopes	O brincar e as crianças com deficiência física na educação infantil	Mestrado	RN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2012