

**Samuel Gabriel Assis**

**CULTURAS INFANTIS: AS DONAS DA  
BRINCADEIRA NA HORA DO PARQUE**

**Brasília**

**2018**

**Samuel Gabriel Assis**

**CULTURAS INFANTIS: AS DONAS DA BRINCADEIRA NA HORA  
DO PARQUE**

Trabalho Final de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, sob a orientação da professora Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire.

**Brasília**

**2018**

Monografia de autoria de Samuel Gabriel Assis, intitulada “Culturas infantis: as donas da brincadeira na hora do parque”, apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia da Universidade Brasília, em 24/05/2018, defendida e aprovada pela banca examinadora abaixo assinalada:

---

Professora Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire – Orientadora  
Faculdade de Educação, Universidade Brasília

---

Professora Dra. Maria Fernanda Farah Cavaton – Examinadora  
Faculdade de Educação, Universidade Brasília

---

Professora Pâmela Rafaela Alencar Borges do Nascimento – Examinadora  
Secretaria de Estado de Educação, Governo do Distrito Federal

---

Professora Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa – Suplente  
Faculdade de Educação, Universidade de Brasília

Às crianças.

## **AGRADECIMENTOS**

À Professora Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire, pela paciência e por realizar a orientação no respeito, na confiança e na autonomia.

À Professora Maria Fernanda Farah Cavaton, por aceitar o convite realizado, contribuindo de forma valorosa e imprescindivelmente cirúrgica.

À Professora Pâmela Rafaela Alencar Borges do Nascimento, por aceitar o convite realizado, apontando direções tão assertivas que, certamente, serão meus próximos passos.

Enfim, agradeço a todas as pessoas que interagiram comigo durante todo meu processo de educação formal e informal. Muito obrigado!!

*“A criança é feita de cem.  
A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar.  
Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.  
Cem alegrias para cantar e compreender.  
Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar.  
Cem mundos para sonhar.  
A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem), mas roubaram-lhe noventa e  
nove.  
A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.  
Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar,  
De compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.  
Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e de cem, roubaram-lhe noventa e nove.  
Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação,  
O céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas.  
Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário, as cem existem”*

**Loris Malaguzzi**

Assis, Samuel Gabriel. **Culturas infantis**: as donas da brincadeira na hora do parque. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciado em Pedagogia, Faculdade de Educação. Universidade Brasília, Brasília, 2018.

**RESUMO.** Esta monografia tem por objetivo investigar as relações das crianças de três e quatro anos em situação de brincadeira livre na escola na perspectiva da proteção do espaço interativo. Os objetivos específicos foram: (i) identificar aspectos da dinâmica das interações na brincadeira que possam informar sobre relações de dominância entre os pares; (ii) identificar as estratégias de acesso às brincadeiras utilizadas pelas crianças; (iii) e analisar as formas de saída e de finalização da brincadeira. Ela se encontra dentro do campo da infância, da educação infantil e das crianças. O campo se justifica por interesse em entender as interações das crianças, de maneira geral, e entender essas interações, mais especificamente, no momento e no espaço de brincadeira livre da educação formal, mobilizado pelas seguintes perguntas: como a criança protege o seu espaço enquanto ela está brincando? Como se dão as formas de aproximação entre crianças no momento da brincadeira? Como são as estratégias de acesso à brincadeira e as formas de saídas? Como se dão as interrupções da brincadeira? Mediante inserção etnográfica em uma classe de educação infantil, foram analisadas como se dão as interações interpessoais em contexto de brincadeira livre foi realizada em espaço fora da sala de aula. Resultados indicam que as crianças utilizam várias estratégias para entrar nas brincadeiras já iniciadas por outras. Vislumbramos também alguns momentos em que há intervenção da professora. As meninas e os meninos brincam juntos em alguns momentos e separados em outros. Nem sempre existe uma dona da brincadeira, mas, em alguns momentos a dona da brincadeira é bem estabelecida. Os objetivos foram parcialmente contemplados pois identificamos aspectos da dinâmica das interações na brincadeira que informam sobre relações de dominância entre os pares; identificamos as estratégias de acesso às brincadeiras utilizadas pelas crianças; e analisamos as formas de saída e de finalização da brincadeira.

Palavras-chave: culturas infantis, brincadeira, educação infantil.

Assis, Samuel Gabriel. **Childhood Cultures: play owners at playground time.** Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciado em Pedagogia, Faculdade de Educação. Universidade Brasília, Brasília, 2018.

**ABSTRACT.** This paper aims at investigating the relationships among three and four years old children at free play in school concerning the strategies of protecting the interactive space. The specific objectives were: (1) to identify aspect of play interaction dynamics that inform about children's dominance relationships; (2) to identify strategies children use to enter other children's play; (3) to analyze ways of exiting or ending shared play. This essay is situated within the field of childhood studies, early childhood education and children. The rationale behind the study field addresses the interest in understanding children's social interactions and how such interactions happen during the moment and in the space of free play in formal education. The main questions that drove the study are: How children protect their space while playing with others? How are ways of approaching each other during shared play? What strategies are used? How do interruptions occur? Through in an early childhood education group, The study was conducted based on an ethnography immersion and observations in which children social interactions during free time shared play in the playground were analyzed. Results indicate that children use various strategies to enter shared play that have been already initiated by others. There were situations of teachers and adults interventions that slightly changed the dynamics of the interaction. Sometimes, girls and boys play together. Not always there is an owner of the play, but sometimes this role is very well established or explicit. The objectives were partially accounted, because there aspects in the play interaction dynamics intertwined with the dominance relationships among pairs. It was also possible to identify access to shared play that indicate deep negotiation and different ways of ending or exiting play.

Key-words: Childhood cultures. Play. Early Childhood Education.



# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	11
<b>MEMORIAL EDUCATIVO</b>	
Trajetória .....	12
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>Capítulo 1. CULTURAS INFANTIS E BRINCADEIRA LIVRE</b> .....	20
<b>Capítulo 2. METODOLOGIA</b> .....	34
<b>CAPÍTULO 3. RESULTADOS E ANÁLISE/DISCUSSÃO</b> .....	37
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	46
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	48
<b>III PARTE – PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS</b>	
Caminhos a percorrer... ..	50
<b>APÊNDICES</b> .....	52

## **LISTA DE APÊNDICES**

Apêndice 1 – EPISÓDIO 1.....	52
Apêndice 2 – EPISÓDIO 2.....	53
Apêndice 3 – EPISÓDIO 3.....	54

## APRESENTAÇÃO

Esta monografia é parte do processo das interações estabelecidas desde minha concepção até a realização dela. Desde minha concepção porque sou um indivíduo que possui uma história dentro de um contexto social e cultural específico que me trouxe até este momento.

Pensando em concepção e nas próximas fases após o nascimento dos indivíduos chegamos até as interações das crianças, fenômeno em que se situa essa monografia. Esta, se encontra dentro do campo da infância, da educação infantil e das crianças. O campo se justifica por interesse em entender as interações das crianças, de maneira geral, e entender essas interações, mais especificamente, no momento e no espaço de brincadeira livre da educação formal.

A monografia está composta pelo memorial educativo que estabelece a relação entre minha trajetória escolar e acadêmica até o momento da escolha da pesquisa que foi realizada. Pela introdução, em que se fala sobre o trajeto percorrido pelo pesquisador até a opção do objeto de interesse. Logo depois é apresentada a fonte teórica basilar dessa monografia, as questões norteadoras, o objetivo principal e os específicos. Por um capítulo teórico em que serão discutidos os conceitos chaves desse trabalho e que tem por base, Arenhart (2012), Branco (2014), Brougère (2004), Corsaro (2011), Ferreira (2013), Hislam (2006), Moyles (2002). O segundo capítulo esclarecerá a metodologia utilizada para a realização desse trabalho que teve por base a etnografia como intuito de analisar as interações das crianças no parque. O capítulo final discutirá a relação entre a teoria exposta no primeiro capítulo e a pesquisa empírica realizada. Por fim as conclusões finais sobre a monografia e sua construção.

# **PARTE I**

## **MEMORIAL EDUCATIVO**

### **Trajetória**

Nesta parte da monografia apresento um memorial estabelecendo relação entre minha trajetória escolar e acadêmica até o momento da escolha da pesquisa que foi realizada.

A primeira memória que desejo compartilhar tem me guiado desde o ensino médio. Em uma aula de história em uma turma muito problemática na escola, a minha turma, a professora nos disse que o que ocorria no processo de ensino e aprendizagem, de maneira geral, era um pseudoensino. Pois, ela fingia que ensinava e nós, estudantes, fingíamos que aprendíamos a matéria. Isso se transformou em um desafio para mim. O desafio de entender melhor e desvelar esse mundo dos processos de ensino e aprendizagem que me levou ao serviço social e me trouxe até a graduação de pedagogia, onde me encontro, mobilizado pelo questionamento: o que está acontecendo com a educação formal?

Ao entrar no Serviço Social, no segundo semestre de 2006, decidi que voltaria toda a minha graduação para a área da política da educação. Assim entrei em contato com o grupo de pesquisa trabalho, educação e discriminação (TEDis), o qual estou vinculado até o momento da realização desta monografia. No grupo eu participei de dois programas institucionais de bolsas de iniciação científica (PIBIC), um sobre o conceito estado avaliador, e outro sobre educação e pobreza. A monografia do curso de serviço social tratou da pobreza na formação das pedagogas. Esse título possui duplo sentido. Um sentido que está ligado às disciplinas curriculares obrigatórias e suas respectivas ementas, do curso de pedagogia, em relação ao conceito da pobreza (aparece em poucas ementas) e outro que se associa ao curso de pedagogia de maneira geral por ser pobre considerando que não há uma discussão sistemática sobre a pobreza, situação da maioria das crianças das escolas públicas. Estando nesse momento no final do curso de pedagogia, posso afirmar que a pobreza não é muito privilegiada na formação da pedagoga. Sendo que a maioria das crianças das escolas públicas são pobres. Porém, esse não será o foco desse trabalho.

Um fato significativo no início da formulação da monografia de serviço social, antes de ter cristalizado um tema de pesquisa, foi que questionei à professora orientadora se poderíamos realizar entrevistas com as crianças das escolas. Porém, devido ao curso em que estávamos e da necessidade de passar por um conselho de ética, por eu não ser da área da educação, e considerando minha área de formação no momento, não havia justificativa para

tal ação e fiquei impossibilitado de fazer pesquisas diretamente com as crianças. Ao entrar na pedagogia muitas portas se abriram nesse âmbito de ter contato com as crianças. Inclusive, porque grande parte das possibilidades de estágio são acompanhar e reger aulas às crianças. Nesse sentido foi a realização dos projetos pessoal, de pesquisa e de atuação profissional.

Formei em serviço social no primeiro semestre de 2010 e em 2015 comecei a graduação em pedagogia. Essa lacuna de 5 anos ocorreu porque precisava trabalhar e ainda estava me decidindo que caminho percorrer. O trabalho se resolveu quando fui nomeado, em outubro de 2011, para o cargo de assistente social do Instituto Federal de Brasília (IFB). No quesito acadêmico fiquei entre fazer o mestrado em sociologia da educação ou cursar pedagogia durante um tempo. Resolvi fazer pedagogia. Melhor opção que eu poderia ter feito. Identifiquei-me muito com o curso e pelas possibilidades e aberturas que ele está vislumbrando.

Durante o processo de entrada no curso de pedagogia decidi que meu foco seria a educação infantil, a infância e as crianças de 0 a 5 anos devido o grande desafio que há nessa área em todos os aspectos (financiamento, formação docente, ensino/aprendizagem e outros). Dessa forma segui e ao estabelecer contato teórico e prático me identifiquei mais ainda por essa área. Apesar de, em diversos momentos, as disciplinas não darem margem a se pesquisar nessa área, tentava, da melhor maneira possível, aproximar-me dela. No primeiro semestre fiz avaliação das organizações educativas, disciplina prevista, de acordo com o fluxo proposto a todos os estudantes, para o último semestre. Como o foco da disciplina era avaliação em larga escala e por não haver esse tipo de avaliação na educação infantil não pude me aprofundar, nesse momento, em relação a essa questão no contexto da educação infantil.

É importante deixar claro que ingressei para o curso de pedagogia como portador de diploma de curso superior e não temos, os alunos que ingressam dessa forma, as mesmas possibilidades que os estudantes que ingressaram pelo exame nacional do ensino médio (ENEM), pelo programa de avaliação seriada (PAS) ou pelo vestibular. Um exemplo é que não nos é garantido uma vaga para as disciplinas de calouros, o que é para o outro grupo de ingressantes, isto é, ficamos com as vagas ociosas das disciplinas do curso todo referente ao final do processo de escolha das disciplinas pelos alunos que entraram pelo ENEM, PAS e vestibular ou os estudantes que já estão em curso. Essa questão dificulta muito o processo de formação das pessoas que ingressam como portadores de diploma porque todo o fluxo da graduação e conseqüentemente a própria graduação é afetada pela relação diferente do curso com esse grupo de estudantes. Pontuei isso porque no parágrafo anterior citei uma disciplina que estava como obrigatória no último semestre do fluxo da graduação de pedagogia. E ela

exige um conhecimento prévio de uma diversidade de aspectos sobre a pedagogia, de maneira geral, que eu não tinha propriedade. Apesar disso consegui cursá-la bem, também graças ao professor, excelente em seu processo de ensino aprendizagem.

A disciplina processo de alfabetização feita no segundo semestre de 2015 me permitiu entrar em contato com as memórias sobre meu processo de alfabetização e o quão complexo ele foi. Foi complexo porque, em minhas memórias, fui alfabetizado e letrado com base na punição. Eu era uma criança com muita energia tendo dificuldade para ficar quieto e a forma encontrada para me punir diante dessa energia era não me permitindo ir para o recreio, o que era a "morte" para mim. Porém, deve-se considerar o fato de que a memória é falha, e que essas são impressões de minhas memórias sobre o processo de alfabetização. Tenho um sentimento muito ruim, de muita opressão quando me transporto para esse momento. E após entrar em contato com o momento descrito anteriormente consegui compreender significativamente sobre as dificuldades que sempre tive de leitura e escrita. Uma das maiores dificuldades que tive com a leitura, e que vem melhorando no decorrer do tempo, inclusive a pedagogia me ajudou muito, é que ao ler alguma coisa, estava pensando em muitas outras coisas, isto é, eu apenas lia sem entender nada, enquanto pensava ou fazia outras coisas. Com o decorrer do tempo venho adquirindo concentração na leitura e compreendendo seu conteúdo.

No primeiro semestre de 2016 realizei a disciplina orientação educacional. Uma das avaliações foi a análise do relatório de uma entrevista feita com alguma orientadora educacional. Aproveitei a oportunidade e optei por uma orientadora educacional da educação infantil. Esse foi o primeiro contato, prático, com a educação infantil consubstanciado em interação sistemática na graduação. Foi muito interessante e importante porque, apesar de não ter lidado diretamente com as crianças, tive uma relação muito produtiva com a orientadora educacional. Ela me informou sobre a interação das crianças e suas complexidades como identificação com gênero, relações família e escola, professoras com professoras, crianças com criança, crianças com professoras, inclusão, processo de ensino e aprendizagem.

No segundo semestre de 2016 fiz a disciplina educação infantil. Ela foi fundamental para minha formação e orientação em relação a que direção eu gostaria de seguir sobre a área que eu havia escolhido. Essa disciplina é optativa na graduação de pedagogia da UnB. E aqui aproveitarei para fazer uma crítica ao currículo da mesma, porque não há nenhuma disciplina obrigatória da educação infantil no currículo. Atualmente, pedagogas é que são professoras dessa fase da educação e é necessário um olhar mais cauteloso na formação contemplando de forma abrangente a educação infantil. Não apenas esse aspecto, mas a educação de crianças é

um processo muito complexo que exige muita atenção porque elas expressam seus sentimentos de maneira ininteligível aos adultos, isto é, as professoras dessa fase da educação precisam ter uma sensibilidade muito elevada somando-se a uma formação altamente qualificada. Nessa direção é preciso haver mais investimentos na formação dessas professoras. Para que, possam atuar com qualidade, necessitam de melhores salários, condições de trabalho que as permitam estarem sempre em formação continuada. O trabalho de campo foi na educação infantil. Teve como perspectiva o espaço da escola e de que forma poderiam utilizar de maneira efetiva, no intuito da aprendizagem, todos os espaços.

Nesse mesmo semestre também fiz educação em matemática 1. Essa disciplina foi muito significativa porque uma das avaliações foi o relatório da tentativa do ensino de matemática para uma criança. Nesse caso, conversei com a orientadora educacional, a mesma da disciplina anterior. Ela então, ao saber que eu estava em processo de adoção e analisando a inviabilidade da pesquisa lá por causa das questões éticas e burocráticas que envolveriam para ajustar às exigências da disciplina, indicou-me um abrigo em que poderia realizar o ensino aprendizagem da matemática. Fui até o abrigo e apresentei a proposta. A disciplina estabelecia a exigência de ensinar para apenas uma criança, porém após apresentar a proposta para o abrigo eles me apresentaram uma contraproposta para tentar ensinar matemática para duas crianças que estavam em idades similares (uma com quatro e outra com cinco anos) a qual aceitei prontamente. Esse foi meu primeiro contato direto com crianças dentro do meu objetivo de pesquisas e estudos. Foi uma experiência de interação muito produtiva. No mesmo semestre estava fazendo educação infantil em que as duas disciplinas se complementaram. O processo de vinculação com as crianças, ainda mais especificamente, considerando o contexto (de abrigamento, de transição entre o desvinculo com a família biológica e o vínculo com a família adotiva) em que estavam, foi muito complexo e enriquecedor. O processo da tentativa do ensino de matemática, minha autoavaliação nesse processo e a disciplina educação infantil possibilitaram a ampliação dos horizontes de pesquisa na interação com as crianças.

O projeto 4.1, que é primeiro semestre estágio supervisionado obrigatório, permitiu-me entrar em duas salas de educação infantil por 45 horas em cada em que eu era um observador que participava das atividades. Esse momento foi definitivo, porque, por meio da prática, tive certeza com quais crianças gostaria de me aprofundar em questão de pesquisa e formação profissional. Uma primeira questão que gostaria de esclarecer é que a sala de cinco anos, pré-escola, estava preparando as crianças para o primeiro ano do ensino fundamental, e não tenho certeza se essa prática seria o ideal nessa fase. Acredito que ensino fundamental, e não apenas ele, mas todo o ensino tem muito mais a aprender com a educação infantil do que

esta com aqueles (aprendizagem essencial da disciplina educação infantil). A educação infantil se centra tanto no processo quanto no objetivo da aprendizagem enquanto os outros níveis (ensino fundamental, ensino médio e educação superior) da educação focam principalmente o objetivo deixando o processo em um plano praticamente irrelevante. Também fiquei na sala das crianças de três anos, a qual me identifiquei muito porque é um momento em que as crianças estão começando a se comunicar de maneira mais inteligível para o adulto. Gostaria de ter experimentado as turmas de um e dois anos, porém ficará para outras oportunidades.

Este trabalho foi realizado concomitantemente à disciplina 4.2, que o estágio supervisionado dois, e foi realizada no mesmo lugar que o estágio 1, porém fiquei as 90 horas apenas na turma de três anos. Onde aproveitei para, após terminar o estágio dois, fazer a pesquisa atual.



## **PARTE II**

### **INTRODUÇÃO**

Nesta parte da monografia é feita uma introdução sobre o trajeto percorrido até o objeto de interesse. Logo depois é apresentada a fonte teórica basilar dessa monografia, as questões norteadoras, o objetivo principal e os específicos.

Este estudo parte da premissa, a forma que percebo a infância no contexto da nossa sociedade, de que as crianças não têm participação efetiva na cultura, política e economia. Tudo o que lhes reserva, de maneira geral, são decisões tomadas pelos adultos. Neste interim busco por meio dessa pesquisa entender as crianças e suas culturas de pares no sentido de fazer com que suas vozes sejam escutadas pela sociedade. No intuito desse entendimento é que nasceu a proposta dessa monografia em imergir no espaço natural das crianças, nas atividades de brincadeira livre sendo esse momento, na educação formal, em que as crianças se expressam da maneira mais autônoma, sem a intervenção direta dos adultos.

Meu interesse pelo tema surgiu quando eu estava na graduação de serviço social de 2006 a 2010 e estudava a Política Social da Educação. Após cinco anos de formado, resolvi fazer pedagogia. Logo no primeiro semestre me senti realizado, pela oportunidade de fazer entrevista com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental em uma disciplina. Vi o mundo que eu queria ter acesso se abrindo e muitas possibilidades de adentrar o mundo de conhecimento desejado. Essa entrevista ocorreu em um trabalho em grupo de uma das disciplinas do curso de pedagogia e lembro-me de ter estranhado muito.

Durante minha trajetória na pedagogia fui observando o quanto a infância e as crianças são deixadas em segundo plano. Por exemplo, a graduação não possui disciplina obrigatória sobre educação infantil, na disciplina de didática fundamental perguntei se poderia voltar a disciplina para didática na educação infantil o que não foi permitido e durante a disciplina avaliação das organizações educativas não pude direcioná-la para avaliação da educação infantil por não haver avaliação de larga escala nesse nível da educação. A partir disso fui compreendendo que precisaria entender as crianças em seu contexto na intenção de elevá-las a primeiro plano, com os adultos, nas decisões da sociedade. Desde então venho me aprofundando nos estudos relacionados às culturas infantis. Porém, sinto que preciso estudar e conviver muito com elas e, ainda assim, sei que compreendê-las em sua plenitude apresenta-se sob forma de muitos desafios. Eis que chegamos no ponto da presente pesquisa e no início do meu mergulho para explorar as crianças e suas culturas.

Os estudos de William A. Corsaro foram essenciais para o objetivo da pesquisa. Esses autor estudou a situação de crianças em brincadeira livre e denominou de “proteção do espaço interativo”, “a tendência das crianças em idade pré-escolar de proteger seu jogo atual contra a invasão de outras” (Corsaro, 2011, p. 161), questões que opto por desenvolver, demonstrar e discutir.

Por meio das lentes teóricas de Corsaro observei e participei de situações de brincadeiras em momentos livres, não dirigidos. Conclui que, nesses momentos, as crianças negociam de formas diversas suas entradas e saídas das brincadeiras, que nem sempre são bem-sucedidas. Portanto, no intuito de entender esse fenômeno no contexto das nossas crianças, em especial, no espaço do centro de educação infantil em que estava inserido, esta pesquisa se propôs a analisar como se dão as interações interpessoais em contexto de brincadeira livre.

Assim, foram elaboradas perguntas norteadoras para a realização da pesquisa e qual olhar se teria na observação participante durante o horário de brincadeira livre das crianças, que foram: Quais são as estratégias que as crianças usam para entrar na brincadeira que já está em andamento por outras crianças? Quais são as intervenções que ocorrem durante a brincadeira livre? As crianças costumam brincar, apenas meninas com meninas e meninos com meninos ou eles se misturam no contexto de brincadeira livre? Quais são as crianças donas das brincadeiras? Há uma certa proteção do espaço interativo durante as brincadeiras (CORSARO, 2011) – como a criança protege o seu espaço enquanto ela está brincando? A inserção no espaço físico e psicológico. Como são os pedidos para entrar nas brincadeiras e as formas de saídas das brincadeiras? Como são as estratégias de acesso? A fragilidade de interação de pares (amizades, não há o simbólico construído, a questão de ser amigo e a fluidez sobre como isso acontece). Como se dão as interrupções da brincadeira? O desejo infantil sobre o preservar controle de atividades compartilhadas. E quando as atividades não são compartilhadas? O que é compartilhado e com quem e o que não é compartilhado?

O objetivo principal desta pesquisa é investigar e analisar e interação das crianças no contexto de brincadeira livre. Nesse âmbito, nosso olhar se dirige a entender de que forma ocorre a entrada e a saída de crianças de uma brincadeira para outra e a relação entre as donas das brincadeiras e suas interações com as crianças que pretendem entrar nas brincadeiras. As brincadeiras são compostas por meninos e meninas e as questões de gênero já podem ser observáveis, sendo este, outro aspecto a ser refletido aqui.

Para isso, são objetivos específicos (1) identificar aspectos da dinâmica das interações na brincadeira que possam informar sobre relações de dominância entre os pares; (2)

identificar as estratégias de acesso às brincadeiras utilizadas pelas crianças; (3) analisar as formas de saída e de finalização da brincadeira (4) identificar as intervenções realizadas pelos adultos no contexto da brincadeira livre.

A monografia está composta por um capítulo teórico em que serão discutidos os conceitos-chaves desse trabalho e que tem por base Corsaro (2011), Arenhart (2012), Branco (2014). O segundo capítulo esclarecerá a metodologia utilizada para a realização desse trabalho que teve por base a etnografia como intuito de analisar as interações das crianças no parque. O capítulo final discutirá a relação entre a teoria exposta no primeiro capítulo e a pesquisa empírica realizada. Por fim as conclusões finais sobre a monografia e sua construção.

## **CAPTÍTULO I**

### **CULTURAS INFANTIS E BRINCADEIRA LIVRE**

Nesta parte da monografia estabeleço uma relação entre a trajetória na graduação de Pedagogia e as teorias, especificamente sobre as infâncias, educação infantil e crianças, que fizeram parte do processo de formação e que possibilitaram a entrada intencional no mundo infantil.

Não tenho como separar essa parte teórica de minha trajetória acadêmica, porque todas as aprendizagens em relação à educação infantil serviram como lentes teóricas para olhar o contexto durante a observação participante. Consequentemente, irei dispor das questões teóricas relacionando-as com a trajetória realizada. Antes de entrar no curso de pedagogia tive contato com os estudos de Corsaro por meio de artigo publicado no scielo, em que ele relata pesquisas etnográficas com crianças de pré-escola nos Estados Unidos e na Itália (Corsaro, 2005). Esse foi meu primeiro contato com as culturas de pares das crianças, culturas infantis.

Assim, culturas de pares infantis são um “conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com outras crianças” (CORSARO, 2011, p. 151). Definição que esteve nos bastidores desse trabalho todo o tempo. As crianças tornam-se membros tanto de suas culturas de pares quanto do mundo adulto por meio da produção e participação coletiva nas rotinas (CORSARO, 2011, p.128). Os artefatos são os vestuários, livros, ferramentas artísticas, ferramentas de alfabetização e brinquedos que fazem parte da cultura material da infância (CORSARO, 2011, p.145). As preocupações e os valores infantis estão ligadas a mídia dirigida à infância, a literatura infantil e os valores míticos e lendas (CORSARO, 2011 p.134). A tentativa das crianças de buscarem, nos cuidadores adultos e nos pares, laços emocionais e sentimentos de segurança que estabeleceram nas famílias é a base da formação da cultura de pares e um fator forte na valorização da participação e do compartilhamento comum das crianças em suas culturas de pares e relações de amizade (CORSARO, 2011, p.132).

Nesse sentido, Corsaro (2011, p. 161) expõe sobre a “proteção do espaço interativo” das crianças entre 3 e 6 anos. Considerando no Brasil, isso significa que as crianças que estão ainda na creche (3 anos), as da pré-escola (4 e 5 anos) e as do primeiro ano do ensino fundamental (6 anos) têm uma tendência em proteger sua brincadeira atual contra a invasão de outras. Ele relaciona essa tendência a três questões que são: (i) a fragilidade da interação de

pares; (ii) as interrupções da maioria dos ambientes educacionais e; (iii) ao desejo infantil de preservar o controle sobre atividades compartilhadas.

O próximo contato teórico que tive com as questões da infância foi na disciplina educação infantil. Na disciplina tive contato com as leis referentes à educação infantil, com Montavani e Terzi (1998); Paniagua e Palácios (2007); Gandini (2007); Fortunati (2009); Barbosa (2006); e Batista (2001).

A Constituição Federal define, de acordo com o artigo 208, que é dever do Estado garantir a educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos 17 anos de idade (Brasil, 1988). O inciso II do artigo 30 da LDB diz que a educação infantil será oferecida em pré-escolas, para as crianças de quatro e cinco anos (BRASIL, 1996). Estas, então, são obrigadas a iniciarem o processo de educação infantil, sendo essas crianças meu interesse. É importante salientar que as crianças de zero a três anos ainda não foram contempladas pela obrigatoriedade de frequentarem a educação formal, o que nos leva a refletir o porque disso? Apesar de alguns avanços, por exemplo, a meta número 1 do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014) em que coloca a necessidade de ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50 % das crianças de até 3 anos até 2024, ano em que encerrará a vigência do atual PNE.

Com relação a Montovani e Terzi (1998) tive contato com processo em que a criança inicia sua vida na educação formal desmistificando alguns mitos, como por exemplo, os medos de que a creche cause traumas de separação, e propondo formas de atuar nesse contexto expondo sobre as consequências para a criança e para o desenvolvimento (a importância da figura familiar, da relação entre regularidade e gradualidade), relações claras e lícitas (os problemas dos pais) e instrumentos do profissionalismo.

Em Paniagua e Palácios (2007) vimos questões sobre as relações com as famílias, o estilo do educador, a organização das atividades da sala de aula, alternativas metodológicas para o dia-a-dia e a avaliação na sala de aula, lembrando que todos esses temas relacionados à educação infantil.

Com relação aos espaços da educação infantil analisamos Gandini (2007) que fala sobre espaços educacionais e de envolvimento pessoal tratando sobre os temas: o espaço como um elemento essencial da abordagem educacional; o espaço arquitetônico planejado e o espaço maior em torno da escola, da cidade e além; o espaço hospitaleiro como um reflexo das camadas de cultura; espaço social, espaço individual e espaço aparentemente marginal; espaço apropriado para diferentes idades e níveis de desenvolvimento; espaço organizado,

espaço ativo e espaço particular; o espaço que documenta; espaço e tempo; e um espaço que ensina.

Ainda sobre os espaços da educação infantil, Fortunati (2009) nos esclarece sobre espaço e decoração analisando os fundamentos contextuais do planejamento educacional e reinterpretando o processo educacional e a reabilitação do contexto. Trabalha também com relação ao ambiente como projeto de relações para possíveis experiências.

Barbosa (2006) vêm nos esclarecer sobre a rotina na educação infantil primeiramente diferenciando os conceitos de rotina e cotidiano para aprofundar sobre o conceito de rotina. A rotina, na perspectiva da creche, é trabalhada Batista (2001) em que nos esclarece sobre o tempo e o espaço, o cotidiano, o caráter educacional pedagógico, as dimensões corporal, individual, cognitiva e afetiva através de um estudo exploratório realizado em uma creche.

A necessidade de expor esses autores e as questões estudadas é porque essas foram as lentes teóricas iniciais que me permitiram aproximação com o mundo da educação infantil, infâncias e crianças no contexto acadêmico. É claro que o primeiro contato que tenho é a minha memória sobre a infância que tive, minha educação infantil e a criança que fui.

Ainda nesse semestre realizei a disciplina projeto 3.1. Tive a oportunidade de acompanhar uma doutoranda em sua pesquisa exploratória inicial para o doutorado em que tive contato com algumas formas de filmagem, práticas de fotografias. Para além da prática pude estudar pesquisas com crianças pelo olhar de Graue e Walsh (2003) que falam sobre as investigações etnográficas com crianças. Mais especificamente me aprofundi em cinco capítulos do livro *investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética* (Capítulo 2 – A ciência interpretativa; Capítulo 3 – A teoria como contexto; Capítulo 5 – O papel do investigador como contexto; Capítulo 7 – Construção de um registro de dados; Capítulo 9 – A escrita como contexto).

A ANPED regional, nesse mesmo ano, foi em Brasília. Participei do evento nas apresentações sobre a educação infantil. Uma das pessoas do encontro em que havia tido contato em reuniões do grupo, após escutar meu interesse na educação infantil e seus propósitos me indicou uma tese de doutorado “Entre a Favela e o Castelo: Efeitos de Geração e Classe Social em Culturas Infantis” de Deise Arenhart (2012) a qual pude ampliar o para olhar para essa área. Em sua pesquisa as categorias do corpo e da brincadeira se impuseram quando da realização da análise empírica. Como nessa monografia é dado enfoque à brincadeira será nesse conceito que irei focar quando me referir ao trabalho de Arenhart (2012). Também no de culturas infantis.

Em relação as culturas infantis, Arenhart (2012), nos esclarece que a alteridade das crianças comparativamente aos adultos se deve à sua diferença, ainda coloca que existe relativa autonomia na produção cultural das crianças em relação à cultura adulta (p. 19). Nessa linha de Arenhart (2012, p. 31), nesta pesquisa, procurei entender as crianças como produtoras culturais buscando compreender como se configuram as culturas das crianças, partindo do pressuposto de que as crianças estabelecem uma relação ativa com a cultura. De acordo com Arenhart (2012, p. 34), o desafio atual, e nos quais pretendo me ingressar cada vez mais, em relação aos estudos das culturas infantis é a busca de compreender “os aspectos no nível da produção simbólica e cultural das crianças que revelam as diferenças da infância em relação à geração adulta”. Ela deixa em relevo que os trabalhos sobre as culturas da infância que enfocam as interações sociais entre as crianças também enfatizam a brincadeira, esta sendo reconhecida por eles “como a manifestação central de produção e expressão das culturas infantis” (ARENHART, 2012, p. 39).

A brincadeira, nesta monografia, é compreendida como "manifestação cultural produzida coletivamente pelo grupo das crianças" (ARENHART, 2012, p. 209). Mais especificamente, sobre a brincadeira livre, Fourtunati (2009) coloca que "devemos considerar as situações de atividades livres como um contexto privilegiado para a observação das capacidades elaboradas e construtivas postas em prática de um modo espontâneo pelas crianças" (FORTUNATI, 2009, p. 72). A brincadeira "é radicalizada nas crianças e fundante de seus modos de conhecer, significar e agir no mundo" (ARENHART, 2012, p. 209). Além disso "a brincadeira como experiência lúdica governada pelas crianças se constitui em espaço de autoria e, como tal, de produção cultural infantil" (ARENHART, 2012, p. 215).

A brincadeira, de maneira geral "tem um contexto, uma adequação e um registro que deveriam dar-lhe o *status* de qualquer outro traço essencialmente humano" (MOYLES, 2002, p. 12). Independentemente da idade "o brincar é realizado por puro prazer e diversão e cria uma atitude alegre em relação à vida e à aprendizagem" (MOYLES, 2002, p. 21).

O brincar também pode proporcionar uma fuga: (i) às vezes das pressões da realidade, (ii) ocasionalmente para aliviar o aborrecimento, (iii) e às vezes simplesmente como relaxamento ou como uma oportunidade de solidão muitas vezes negada aos adultos e às crianças no ambiente atarefado do cotidiano (MOYLES, 2002, p. 21). O brincar "é e deve ser aceito como algo privado e interno para o indivíduo quando esta for a sua escolha. Isso se aplica igualmente às crianças no turbilhão de atividades na escola e em casa" (MOYLES, 2002, p. 22). O brincar:

ajuda os participantes a desenvolver confiança em si mesmos e em suas capacidades e, em situações sociais, ajuda-os a julgar as muitas variáveis presentes nas interações sociais e a ser empático com os outros. Ela leva as crianças e os adultos a desenvolver percepções sobre as outras pessoas e a compreender as exigências bidirecionais de expectativa e tolerância. As oportunidades de explorar conceitos como liberdade existem implicitamente em muitas situações lúdicas, e eventualmente levam a pontos de transposição no desenvolvimento da independência. Em um nível mais básico, o brincar oferece situações em que as habilidades podem ser praticadas, tanto as físicas quanto as mentais, e repetidas tantas vezes quanto necessário para a confiança e o domínio. Além, disso, ele permite a oportunidade de explorar os próprios potenciais e limitações" (MOYLES, 2002, p. 22).

O brincar deve ser entendido como um processo e a qualidade do brincar de uma criança depende igualmente de inúmeras variáveis, entre as quais o valor que a criança e os outros atribuem a ele (MOYLES, 2002, p. 24). Assim, a brincadeira "é estruturada pelos materiais e recursos disponíveis, a qualidade de qualquer brincar dependerá em parte da qualidade e talvez da quantidade e da variedade controladas do que é oferecido" (MOYLES, 2002, p. 25). É dizer, se considera que a brincadeira livre e dirigida "são aspectos essenciais da interação professor/criança, porque o professor tanto permite quanto proporciona os recursos necessários e apropriados". Diz, ainda, que a brincadeira "é potencialmente um excelente meio de aprendizagem" (MOYLES, 2002, p. 29).

A brincadeira livre é o próprio processo de aprendizagem, pois "por meio do brincar livre, exploratório, as crianças aprendem alguma coisa sobre situações, pessoas, atitudes e respostas, materiais, propriedades, texturas, estruturas, atributos visuais, auditivos e cinestésicos" (MOYLES, 2002, p. 33). Ainda sobre a relação supracitada ela diz que "o brincar 'aberto', aquele que poderíamos chamar de verdadeira situação de brincar, apresenta uma esfera de possibilidades para a criança, satisfazendo suas necessidades de aprendizagem e tornando mais clara sua aprendizagem explícita" (MOYLES, 2002, p. 36).

Em relação à criança pequena a brincadeira motiva e é por isso que ela "proporciona um clima especial para a aprendizagem, sejam os aprendizes crianças ou os adultos" (MOYLES, 2002, p. 41). E, a aprendizagem física inerente à brincadeira ela expõe que "equilíbrio, controle, agilidade, coordenação dos olhos, cérebro e músculos, combinados com poderes manipulativos sobre materiais, o domínio do próprio corpo e a competência nos próprios movimentos levam a sentimentos ainda maiores de confiança e valor pessoal" (MOYLES, 2002, p. 42-43). No caso do diálogo entre adultos e crianças sobre o brincar é necessário:

conversar sobre suas brincadeiras com os adultos faz com que as crianças valorizem o brincar e desenvolvam um senso de propósito, audiência e registro [...] como qualquer cultura, o brincar pode ter suas barreiras contra



'pessoas de fora', e a comunicação com os adultos sobre o brincar pode ser difícil não só pelas diferenças de valores como também porque os adultos não pertencem a esta determinada cultura (MOYLES, 2002, p. 57 e 58).

Segundo Moyles (2002) “as crianças criam e recriam ideias e imagens que lhes permitem representar e entender a si mesmas e suas ideias sobre a realidade. Isso pode ser percebido em suas conversas, desenhos e pinturas, artesanato, *design*, música, dança, teatro e, evidentemente, no brincar” (MOYLES, 2002, p. 83).

A brincadeira, para Moyles (2002) “leva naturalmente à criatividade, porque em todos os níveis do brincar as crianças precisam usar habilidades e processos que proporcionam oportunidades de ser criativo” (MOYLES, 2002, p. 85).

Segundo Moyles (2002) “o brincar é um processo que proporciona um modo de aprendizagem e resulta em comportamentos lúdicos” (MOYLES, 2002, p. 100).

A brincadeira é um meio pelo qual “as crianças pesquisam, exploram e elaboram conteúdos rumo à aprendizagem. Nós precisamos observar, avaliar e registrar o brincar das crianças em cada momento e no seu atual estágio de desenvolvimento” (MOYLES, 2002, p. 117 e 118).

Ferreira (2013) afirma que a brincadeira não é algo natural, mas sim aprendida dizendo que

a brincadeira humana supõe contexto social e cultural. Dessa forma, é preciso, efetivamente, romper com o mito da brincadeira exclusivamente natural. A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e os seus comportamentos estão impregnados por uma imersão cultural inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto, de cultura. É preciso valer-se dos elementos que ela vai encontrar no seu ambiente imediato, em parte estruturado pelo seu meio, para se adaptar às suas capacidades. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar (FERREIRA, 2013, p. 173 e 174).

A situação da brincadeira no contexto escolar, de acordo com Moyles (2002)

proporciona não só um meio real de aprendizagem como permite também que os adultos perceptivos e competentes aprendam sobre as crianças e suas necessidades. No contexto escolar, isso significa professores capazes de compreender onde as crianças 'estão' em sua aprendizagem e desenvolvimento geral, o que, por sua vez, dá aos educadores o ponto de partida para promover novas aprendizagens nos domínios cognitivo e afetivo (MOYLES, 2002, p. 12 e 13).

A brincadeira livre no contexto escolar observado se deu no parque. Este espaço para Ferreira (2013) se apresenta

como espaço de disputa, transgressão, resistência, criação, conformação, espaço de cultura, de poder e, principalmente, espaço da brincadeira. É nele

que as crianças experimentam com maior vivacidade a construção de sua autonomia. Ele se revela espaço especial na educação. Nesse sentido, considero a necessidade de os educadores terem uma maior atenção a respeito da participação dos adultos nesses momentos, seja na maneira de organizar e disponibilizar os objetos e brinquedos de forma desafiadora, seja como parceiros de brincadeira das crianças (FERREIRA, 2013, p. 158 e 159).

De acordo com Ferreira (2013), na história da humanidade o corpo e a mente ocupam posições diferentes e "fazendo uma analogia, podemos dizer que, nas instituições infantis, assim como na 'escola', o espaço construído (interno) é o espaço privilegiado da mente, ao passo que o espaço não construído (externo) é o espaço privilegiado do corpo" (FERREIRA, 2013, p. 164). Ao refletir sobre o espaço da escola Ferreira (2013) expõe que "não se restringe, pois, a pensar a sala, espaço edificado, interno, mas a pensar que todos os espaços da instituição são extensões uns dos outros e, como tais, merecedores de um olhar mais aguçado e comprometido com as relações que ali se estabelecem" (FERREIRA, 2013, p. 164).

Sobre o ambiente físico da escola e sua relação com a sociedade ela diz que para possibilitar o sentido de pertencimento e identidade das crianças, "será necessário não só levar em conta a categoria infância como também cada criança e cada grupo de crianças, pois tanto o ambiente físico quanto o sociocultural estão diretamente ligados à sua formação" (FERREIRA, 2013, p. 164).

Ferreira (2013) diferencia dois espaços e tempos diferentes no espaço educacional em que evidenciam-se

dois palcos distintos, que nos remetem a dois tempos também distintos, pois ou se está dentro da sala ou se está fora dela - no parque. Temos assim duas grandes temporalidades: a sala - espaço interno, limitado por paredes e teto - e o parque - espaço externo, não limitado por paredes e teto (FERREIRA, 2013, p. 167).

Especificamente sobre o parque Ferreira (2013) diz que

no parque, a brincadeira recebe a denominação de brincadeira livre, explicitamente porque são as crianças que tomam a iniciativa de se movimentar, de se envolver em relações/interações e de usar os recursos materiais disponíveis à sua maneira. No parque, são as crianças que têm o papel ativo e central nas tomadas de decisão, na permanência ou não em determinada brincadeira e na escolha de materiais e brinquedos (FERREIRA, 2013, p. 167).

Ainda sobre o parque ela coloca que "nesse espaço, revela-se uma maior simetria nas decisões, menos hierarquizadas entre crianças e adultos, ainda que isso não seja sinônimo de igualdade ou ausência de poder nas relações estabelecidas entre eles" (FERREIRA, 2013, p. 167).

Ao falar sobre os adultos e as crianças no momento do parque em pesquisa realizada em um Núcleo de Educação Infantil (NEI) afirma que

o parque é legitimado como tempo e espaço coletivos de todos os grupos, professoras e auxiliares do NEI. Ao mesmo tempo, não é de ninguém, não é de responsabilidade de nenhum adulto. Assim, passa a ser assumido pelas crianças, e nele a participação do adulto é a figurante, ou seja, é mínima, no momento em que as crianças contracenam nesse palco. A centralidade passa do adulto para as crianças, impondo-se, de certa forma, uma maior autonomia desta última, dando-lhe o *status* de protagonista. A professora e a auxiliar assumem uma posição subsidiária, intervindo quando solicitadas ou nos momentos de conflito/confronto. Percebem-se, dentro do parque dessa instituição, dois tempos: um tempo para brincar e um tempo para arrumar. Subentende-se aí uma regra de ordem sob a responsabilidade dos adultos, que transferem parte dessa responsabilidade para as crianças: a preparação do espaço para receber os grupos de crianças do período vespertino (FERREIRA, 2013, p. 167 e 168).

Ferreira (2013) coloca que o tem funções distintas e opostas para as crianças e os adultos em que “para as crianças, é o lugar de liberar a energia contida e/ou controlada pelo adulto dentro da sala, e para o adulto é o lugar onde ele recupera as energias perdidas ao controlar e/ou determinar as ações, brincadeiras e atividades das crianças em sala” (FERREIRA, 2013, p. 168).

Em relação à participação da organização dos espaços escolares das crianças e a interação entre adultos e crianças, segundo Ferreira (2013)

o que o adulto não pode esquecer é que os espaços a serem por eles organizados, estruturados, são para as crianças, são das crianças. Dessa forma, implicam a participação destas nas decisões dos objetos/brinquedos que farão parte deles, bem como dos lugares. Para isso, precisamos olhar para as crianças e escutar também o que não dizem. Escutar o que não dizem é perceber as suas múltiplas expressões, reveladoras das particularidades e das singularidades próprias de cada uma, que mostram a sua forma de ver, sentir e pensar o mundo. É necessário, pois, que o adulto seja um observador das crianças também nesse espaço externo que é o parque. É na trama das ações desenvolvidas pelas crianças na sala e no parque que conheceremos, de fato, nossas crianças. Para isso, é importante ter conhecimento dos sentidos e significados atribuídos pelas crianças aos materiais, objetos/brinquedos e jogos, como também compreender que as duas modalidades de atividade, livres e orientadas, são diversas e complementares (FERREIRA, 2013, p. 170).

Ferreira (2013) ao comparar o tempo e o espaço entre a sala e o parque na relação do adulto com a criança esclarece que

a organização do tempo/espaço das relações/interações sociais da professora, da auxiliar e das crianças, sendo constantemente permeada por relações de poder e de controle de todas as partes, com relativa centralidade do adulto no que se refere ao tempo/espaço da sala, procura ser compensada pelo adulto por meio do tempo/espaço do parque, que é um campo social aberto ao exercício da identidade e da autonomia das crianças, assim como a

integração social com adultos e crianças de outros grupos e idades (FERREIRA, 2013, p. 170 e 171).

Para o adulto os direitos de autonomia, participação e liberdade das crianças concretizam-se

no tempo/espaço do parque, na brincadeira livre, contexto criado no intuito de possibilitar o máximo de ações e relações/interações às crianças, bem como o acesso a objetos/brinquedos variados, que estão disponíveis para as crianças escolherem individual ou coletivamente (FERREIRA, 2013, p. 171).

Algumas questões que Ferreira observou sobre a brincadeira livre se expressam em considerá-la utópica,

uma vez que a criança não dispõe de alternativas de objetos/brinquedos ou espaços estruturados para implementar os seus projetos de brincadeira. Agravando o problema da quantidade, a qualidade e o estado de conservação em que se encontra o brinquedo limitam a elaboração de temáticas de brincadeiras [...] as crianças se apropriam dos espaços do parque, dos objetos/brinquedos de forma diversificada e, na grande maioria das vezes, diferente do que é esperado pelos adultos, isso demonstra uma resistência, uma submissão ao referencial do adulto, inovando com base nesse referencial (FERREIRA, 2013, p. 171).

O jogo da criança é diferente do jogo do adulto. O adulto que joga se distancia da realidade. A criança “ao brincar/jogar, mistura realidade e fantasia, o que lhe dá oportunidade de avançar para novas etapas de domínio do mundo que a cerca” (FERREIRA, 2013, p. 172).

Ferreira (2013), diante das questões levantadas propõe uma atitude ativa da educadora e afirma que

está para além do que se considera função da professora ante as crianças e as brincadeiras, como, por exemplo, disponibilizar material o mais diversificado possível e em grande quantidade, procurando estar de acordo com o interesse que desperta nas crianças para a ampliação de seus conhecimentos e criatividade. Além disso, é preciso enriquecer e valorizar os jogos realizados pelas crianças, introduzindo novos objetos e personagens ou novas situações, que tornem o jogo mais rico e interessante para elas, a fim de propiciar o aumento das suas potencialidades. O professor pode ajudar a resolver os possíveis conflitos que venham a surgir em certos momentos da brincadeira, auxiliando as crianças a negociar, compartilhando as opiniões para o estabelecimento de consenso entre os participantes e respeitando as diferenças e preferências de cada criança, para não colocá-las em situação de constrangimento [...] uma atitude ativa da professora durante as brincadeiras das crianças está acima das suas funções habituais, pois exige dela uma postura de cúmplice, de coconstrutora da brincadeira, de companheira no sentido de compartilhar, seja brincando junto ou contando como brincava quando tinha a idade delas” (FERREIRA, 2013, p. 172 e 173).

Ferreira (2013) afirma “o parque pode proporcionar significativas e concretas experiências de conhecimento do mundo e das relações, considerando que nele são as crianças

que vão em busca de descobertas, de desafios; são eles que questionam e vão em busca das respostas" (FERREIRA, 2013, p. 173).

Em relação à ordem do espaço Ferreira (2013) coloca que o tempo em que as crianças passam no parque é definido pelos adultos. Ela percebeu

que, no parque, assim como na sala, as crianças tinham hora para brincar e hora para organizar o espaço. A hora das arrumações também se caracterizava pela hora da resistência de voltar à sala. As crianças se utilizavam de estratégias para estender o tempo de permanência no parque (FERREIRA, 2013, p. 174).

De acordo com Ferreira (2013) "pensar, projetar, disponibilizar e organizar o espaço do parque para as crianças reais e históricas que temos exige que as conheçamos e as incluamos nesse processo" (FERREIRA, 2013, p. 175).

Ferreira (2013) afirma que

a vida não existe em função de nenhuma etapa, idade ou período: a vida deve ser plena em todo tempo, e o tempo pleno é o tempo presente. A educação infantil que desejamos é aquela que privilegia a existência plena da criança naquilo que lhe é próprio e específico, sem preconceções, comparativos e diminutivos (FERREIRA, 2013, p. 174).

Brougère (2004) ao conceituar a brincadeira diz que ela

é uma atividade que se distingue das outras, no sentido em que não deve ser considerada do modo literal. Nela se faz-de-conta, ou melhor, o que se faz só tem sentido e valor num espaço e em um tempo delimitado. Trata-se de uma atividade de segundo grau, que supõe uma distinção das formas comuns de atividade. Portanto, a brincadeira deve ser diferenciada das atividades comuns (de primeiro grau) e nisso ela se aproxima do teatro, da ficção e do humor, de outras atividades de segundo grau que integram tudo o que não se deve levar ao pé da letra [...] esse universo construído só pode ser o resultado de uma decisão de quem brinca, sem imposições diante dessa atividade, que só existe se quem brinca continuar a tomar decisões. Toda a força e o limite da brincadeira estão nessa dimensão performativa. A realidade passa a ser o que eu decido, o que eu anuncio, e isso é possível justamente porque não é uma realidade, no sentido da realidade do primeiro grau. Ela se apóia em regras que produzem esse momento do segundo grau, e a regra deve ser anterior ao início da brincadeira, negociada ou desenvolvida aos poucos, em forma de roteiro. Ela é, enfim, uma atividade frívola, no aspecto em que não serve para nada, e incerta quanto ao seu desenrolar e o seu fim (BROUGÈRE, 2004, p. 257 e 258).

Considerando a brincadeira e o brinquedo Brougère (2004) afirma que

brincar com um brinquedo implica em inseri-lo num universo específico, distinto das atividades comuns da vida, a partir de uma decisão tomada livremente por quem brinca, sendo que essa inserção supõe tomar decisões em função dos mecanismos dos brinquedos, das regras da brincadeira, do roteiro que está sendo inventado, sem que se saiba como vai terminar esse processo. Enfim, essa ação é praticada por ela mesma, pelo prazer que ela produz, sem outra finalidade, e seu término não tem como motivação

produzir um efeito. Não há necessidade de brinquedos para essa atividade, e em muitos casos os brinquedos são produzidos na própria dinâmica do jogo, conseguidos no ambiente, por um uso simulado dos objetos ou dos materiais disponíveis (BROUGÈRE, 2004, p. 257).

Brougère (2004) no intuito de entender o processo inicial de interação por meio da brincadeira das crianças lança uma pergunta a qual ele mesmo responde que é

como as crianças podem brincar juntas? Isso não é nada fácil para as menores que precisam passar de uma brincadeira paralela para uma verdadeira cooperação que supõe competências e uma experiência adquirida progressivamente. Não é raro que a brincadeira termine em lágrimas e brigas. Acontece que apesar dessas dificuldades, as crianças brincam juntas. A atração do coletivo prevalece, a possibilidade de fazer sozinha o que ela quer não é suficiente para contrabalançar o prazer de brincar com iguais (BROUGÈRE, 2004, p. 271).

#### Segundo Brougère (2004) a cultura lúdica

deve estar situada no centro na cultura infantil, quer dizer, num conjunto de significados produzidos para, mas também pela criança. A sociedade propõe um grande número de produtos (livros, filmes, brinquedos) às crianças. Esses produtos integram as formas pelas quais os adultos representam a criança, bem como os saberes sobre a criança disponíveis naquela época específica. Mas o que caracteriza a cultura lúdica é que ela não é totalmente uma produção da sociedade adulta. Ela é também a reação da criança ao conjunto de propostas culturais, de interações que lhe são mais ou menos impostas. Daí vem a riqueza e também a complexidade de uma cultura em que encontramos tanto os traços das concepções adultas, quanto a maneira pela qual a criança se adapta a elas. Os analistas vão, então, enfatizar preferencialmente o cotidiano ou a invenção, a criação infantil. Mas o interessante é justamente poder levar em consideração os dois aspectos num processo complexo de produção de significados pela criança. É fato que a brincadeira é controlada por adultos por várias vias, mas há na interação lúdica, quer ela seja solitária ou coletiva, alguma coisa de irredutível às imposições e suportes iniciais, que é uma reformulação pela interpretação que a criança faz deles, uma abertura para a produção de significados inassimiláveis nas condições de saída (BROUGÈRE, 2004, p. 304).

Há a necessidade de se discutir sobre a educação infantil e a questão de gênero porque as crianças aprendem e interpretam essa questão desde o momento que nascem e precisamos nos apropriar, enquanto educadores, dessas relações. É o que faremos a partir desse momento.

Hislam (2006) coloca que desde uma idade surpreendentemente precoce

as crianças desenvolvem ideias sobre o que é apropriado para cada sexo [...] por volta dos 5 ou 6 anos de idade, as ideias das crianças sobre o que é apropriado a cada sexo podem parecer preocupantemente exagerado para o adulto, mas esse parece ser um estágio passageiro” (HISLAM, 2006, p.50).

De acordo com Hislam (2006) “precisamos abandonar a ideia de que as crianças absorvem estereótipos criados e passar a vê-las como seres que elaboram as próprias conclusões sobre o que é apropriado e aceitável” (HISLAM, 2006, p.51).

Hislam (2006) coloca que

as expectativas e repostas dos adultos importantes exercem uma pressão sutil, mas poderosa, sobre os meninos e sobre as meninas para que se comportem de maneira apropriada ao seu sexo. É provável, e talvez inevitável, que as crianças explorem as fronteiras e a identidade de gênero no brincar de faz-de-conta, tentando chegar a um acordo com quem elas são como indivíduos. Seu brincar, conseqüentemente, traz informações e entendimentos valiosos aos educadores que buscam compreender melhor as crianças, de modo a enriquecer o seu desenvolvimento e satisfazer as suas necessidades como indivíduos dentro de um contexto social (HISLAM, 2006, p. 52).

As crianças, segundo Hislam (2006), podem por meio do brincar “se conhecer melhor e aprender a negociar os relacionamentos com seus pares e com adultos no aqui e agora, em vez de ensaiar para um futuro incerto” (HISLAM, 2006, p. 56).

Hislam (2006) afirma que

em seu brincar, as crianças fazem as regras, assim como as atuam. Os papéis que as crianças assumem podem não ser constantes e podem mudar ‘no meio do caminho’. Uma observação continuada frequentemente revela que, por trás dos aspectos superficiais, as crianças podem estar extrapolando questões centrais, como acontece em sua atuação e exploração de sentimentos associados a ser invejoso, ser castigado ou tratado injustamente. Elas podem estar explorando como é estar na posição de uma pessoa poderosa, alguém que controla em vez de ser controlado (HISLAM, 2006, p. 57).

Hislam coloca que “de maneiras indiretas, os educadores influenciam imensamente os parâmetros segundo os quais as crianças brincam” (HISLAM, 2006, p. 58).

Em relação à sensibilidade dos educadores Hislam (2006) diz que “quando as crianças estão brincando imaginativamente, elas raramente se dirigem a um público adulto, de modo que, em geral, precisamos observar e escutar o que elas falam enquanto brincam” (HISLAM, 2006, p. 59).

Por fim Hislam (2006) afirma que

os adultos agem como *modelos* para as crianças ao atribuírem implicitamente valores a certos tipos de brincar e não a outros, e também pela sua maneira de modelar comportamentos e atitudes em relação aos dois sexos. As crianças certamente são influenciadas e captam essas atitudes dos professores, sejam elas exibidas em nível consciente ou inconsciente [...] essenciais no processo de influenciar a qualidade e a variedade do brincar imaginativo são as decisões tomadas pelos educadores, não só sobre os momentos em que é apropriado intervir mais diretamente no brincar infantil, mas também sobre a provisão concreta de materiais e a modelagem de seu uso por parte dos iguais e dos adultos.” (HISLAM, 2006, p. 60).

Brougère (2004) ao discutir a questão de gênero esclarece que

meninos e meninas não brincam da mesma maneira, nem com os mesmos objetos. Além da observação que qualquer um pode fazer, é impressionante a força da distinção. Desde a escola maternal, os comportamentos lúdicos de meninas e meninos diferem. A apresentação comercial dos brinquedos (vitrines, prateleiras, catálogos, propaganda) é amplamente estruturada a partir da diferença entre brinquedos de meninas e brinquedos de meninos. O que não significa, longe disso, que elas e eles não possam brincar juntos. Existem, certamente, brinquedos mistos (brinquedos da primeira idade, jogos de habilidade, jogos em grupos) e as meninas podem brincar com os brinquedos destinados ao sexo oposto e vice-versa. Mas o grosso das atividades e dos objetos lúdicos é profundamente marcado, o que pode surpreender e chocar aqueles que militam por uma educação indiferenciada. É verdade que os jogos educativos fogem dessa diferenciação. Ela se desenvolve mais quando a brincadeira é voltada para o divertimento, para o prazer, quando não obedece ao investimento pedagógico dos adultos. De fato, quanto mais a brincadeira depender da iniciativa adulta (centros de lazer, escola) menos será marcada pela diferença sexual. O que não significa que essa diferença não seja valorizada também pelos adultos (porém, de maneira indireta) por intermédio de presentes, exemplos e encorajamento das crianças. A diferença sexual é desenvolvida especialmente, mas não exclusivamente, nas brincadeiras em que é grande a iniciativa da criança. Ela é um traço da construção da brincadeira pela criança (BROUGÈRE, 2004, p. 290).

Ainda sobre gênero, Brougère (2004) afirma que podemos

aventar a hipótese de que a primeira diferença entre meninas e meninos em termos de experiência lúdica é o papel de maior importância da brincadeira na experiência masculina. Os presentes de nascimento destinados as meninas raramente são os mesmos brinquedos destinados aos meninos. Parece que as meninas deixam mais depressa o universo da brincadeira e do brinquedo, e que o tempo consagrado por elas à brincadeira é menor [...] não somente a experiência lúdica é diferente, pois os meninos dispõem de uma brincadeira de identidade muito forte, como também a brincadeira não tem a mesma função de afiliação para meninos e meninas (BROUGÈRE, 2004, p. 290 e 291).

Brougère (2004) coloca que

a cultura lúdica é sexuada e isso em referência às experiências bem precoces. Quando a criança aprende a brincar, sem dúvida já investe diferenças de origem biológica em termos de tonicidade e de motricidade e a diferença de cultura vai construir-se, mais ou menos reforçada pelas pessoas que a cercam e pelo ambiente. Quando os pais integram o filho num universo lúdico, eles se dirigem a uma criança em particular, sendo o sexo uma das características dessa particularidade. Os objetos, a quantidade e a valorização deles serão diferentes. O papel dos iguais pode limitar o esforço de não-diferenciação dos pais ou educadores (BROUGÈRE, 2004, p. 301).

Por fim, Brougère diz que

a cultura lúdica é masculina (feminina) porque a criança e menino (menina) e quer mostrar que ele (ela) é isso; porque é percebido (a) como um menino



(uma menina) e agem como ele (ela) em consequência disso; porque ele (ela) recebe objetos destinados aos meninos (meninas). Mesmo que alguns desses fatores sejam, em certas situações, menos fortes, é muito difícil escapar de uma rede de influência como essa, que só pode conduzir a uma experiência sexuada, nem que seja parcialmente. A isso será acrescentada uma demanda em conformidade com o social que será mais exigente para os meninos. Talvez isso esteja mudando e poderíamos lembrar as novas imagens da masculinidade, menos marcadas pelos valores viris tradicionais, mais andróginas, que poderiam, a médio prazo, tornar menos coerciva a identificação sexual do menino (BROUGÈRE, 2004, p. 301 e 302).

Em resumo, todos os autores aqui referenciados tratam da brincadeira, variando a ênfase e questões levantadas desse fenômeno tão estudado na infância. Enquanto para Moyles enfatiza as questões de brincadeira livre e dirigida, entre crianças, Hyslam de destaca algumas questões gênero que se visibilizam nas formas da relação da criança com o brinquedo. Brougère também especifica as questões de gênero de forma mais específica. Por sua vez, Ferreira trabalha a relação da criança com o adulto no ambiente escolar, as funções do educador e os conflitos adulta-criança que emerge em relação aos momentos de brincadeira e jogo, o uso da fantasia e imaginação. O espaço educacional aqui é o campo de teorização. E é a partir desta revisão bibliográfica que relacionamos com a proposta da pesquisa que aqui se apresenta.

## **CAPÍTULO 2**

### **METODOLOGIA**

Nesse capítulo veremos as bases da metodologia que foi utilizada para nortear a pesquisa. Primeiro definimos pesquisa qualitativa, depois contextualizamos o local em que as crianças ficavam, o processo de vinculação e por fim os métodos utilizados.

Esse estudo tem por base a pesquisa qualitativa que, como bem define Godoy,

parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos (GODOY, 1995, p. 58).

A opção pela pesquisa qualitativa, nesse caso, possui relação direta com o objetivo principal, analisar a interação das crianças no contexto de brincadeira livre, desse trabalho. Godoy (GODOY, 1995, p. 62) estabelece quatro características essenciais que estão presentes nas pesquisas qualitativas: (1) tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; (2) é descritiva; (3) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são a preocupação essencial do investigador; (4) os pesquisadores utilizam o enfoque indutivo na análise de seus dados.

A pesquisa foi desenvolvida em um centro de educação infantil (CEI), as crianças ficam na escola de 07 horas e 30 minutos às 17 horas e 30 minutos. A instalação é um pouco antiga e poderia ter algumas adequações e ser melhor conservado. A organização do trabalho pedagógico é realizada pelas professoras por um lado individualmente e por outro há uma certa coletividade com relação aos temas que serão trabalhados na semana.

Praticamente toda a parte administrativa da Instituição se encontra nas primeiras salas da entrada principal. Após essas, as salas das crianças são ordenadas por idade em que nas primeiras ficam as mais novas e as últimas as mais velhas. O CEI é composto por dois prédios. No primeiro ficam a administração e as crianças mais novas e no segundo ficam as crianças mais velhas. Há uma sala com velotrois, uma piscina, uma biblioteca, um pula-pula, uma sala/espço onde acontece o projeto Cozinha Experimental e duas áreas com parquinhos. Um dos parques é destinado crianças menores e o outro às maiores. Porém o pula-pula, que é de uso de todas as crianças, fica no parque destinado às crianças maiores e por isso às vezes as crianças menores vão para essa área.

Na sala em que fiquei, Maternal II, era composta por 18 crianças (em sua maioria, com três anos), 6 meninas e 12 meninos. Havia brinquedos em geral, tv, dvd e um armário onde ficam os materiais que as educadoras usam. Havia algumas cadeiras da sala das crianças que estavam com alguns buracos e poderiam machucá-las, o que não ocorreu enquanto estava realizando a observação participante. As mesas estavam em bom estado de conservação, tanto das crianças quanto das professoras. Neste espaço, da sala das crianças, haviam dois ambientes, um, a sala de atividades e outro, o banheiro onde as crianças faziam suas necessidades e tomavam banho. As torneiras das pias para lavar as mãos não estavam totalmente presas e quando se tentava abrir ou fechar elas também se moviam dificultando o uso.

As famílias deixam as crianças na sala e as buscam na sala. Algumas crianças chegavam mais tarde e geralmente algumas crianças ficavam após o horário de saída esperando seus responsáveis. O celular era um meio de comunicação entre as professoras e as famílias por meio de grupo no WhatsApp.

O nome das crianças aqui apresentados são fictícios, escolhidos pelo autor da monografia. Optou-se por utilizar apenas professora para designar a responsável pela sala porque não foi solicitada autorização para deixar explícito seu nome no trabalho. Na sala haviam duas ajudantes que foram identificadas, neste trabalho como ajudante 1 e ajudante 2.

O ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento forma essenciais para a pesquisa realizada. De acordo com o objetivo principal foi necessário realizar a observação no momento em que as crianças iam para o parque e ao mesmo tempo eu não poderia ser um estranho senão as crianças poderiam ficar desconfortáveis com um estranho as observando. Nesse ponto, antes de realizar a pesquisa desse trabalho, estabeleci vínculo com as crianças por meio de dois estágios anteriores. No primeiro fiquei metade do estágio com as crianças que fariam parte da pesquisa e no segundo, já delineando a pesquisa que eu realizaria, fiquei todo o estágio com as crianças da pesquisa. Todo esse processo de convívio com elas me permitiu estar no parque sem que as mesmas me estranhassem tanto. Para além do estranhamento, tinham-me como referência em vários momentos pedindo intervenção na interação de conflito entre elas e brincando com elas. Porém, é importante esclarecer que durante o momento da observação participante, após o estágio, eu não intervinha nos conflitos delas, quando vinham até mim eu pedia para irem falar com a professora. Isso porque o meu papel enquanto estagiário foi diferente do papel enquanto pesquisador.

Enquanto pesquisador a intenção foi "conhecer é compreender os fenômenos em suas diversas manifestações e nos contextos onde se expressam" (GAMBOA, 2015, p. 150). Nesse sentido foi proposto uma investigação nos moldes etnográficos que "exigem a localização dos fenômenos observados em seus ambientes culturais, dentro dos quais as expressões ou discursos têm validade" (GAMBOA, 2015, p. 151).

Para entender o fenômeno proposto nessa monografia, foi utilizada a observação participante "que consiste na participação do pesquisador no cotidiano de um grupo ou organização, em contato direto com os observados, como se um deles fosse, permite ao investigador científico captar dados, símbolos, particularidades" (SANTOS, 2004, p. 1). É importante destacar que sou adulto e as crianças sabem disso, isto é, não teria como eu me passar por uma delas por causa das diferenças físicas e das diferenças culturais dos adultos e das crianças, as quais não dominamos as culturas das crianças.

Na observação participante é complexo fazer um diário de campo ao mesmo tempo em que se encontra no momento do fenômeno. Por isso, utilizava um bloco de notas para anotar questões relevantes para a pesquisa e após a saída do local de pesquisa eram feitos os registros em um diário de campo.

## CAPÍTULO 3

### RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo será apresentado a análise relativa aos dados adquiridos por meio da observação participante. Os relatos estão em ordem cronológica relacionados aos objetivos da pesquisa e se encontram na íntegra em apêndice. No segundo momento, desenvolvemos as análises considerando os objetivos específicos do trabalho.

As observações participantes resultaram em três episódios. Estes foram analisados através de frames. Frame, de acordo com Branco (p. 173), é o "contexto para a interpretação e negociação de significados entre os participantes das interações sociais". Os frames escolhidos para a análise foram as estratégias que as crianças usam para entrarem nas brincadeiras umas das outras, as interrupções no ambiente da brincadeira livre no parque (CORSARO, p. 161) e as donas da brincadeira em relação as tentativas de entrada de outras crianças.

Podemos observar diversas estratégias usadas pelas crianças para entrarem umas nas brincadeiras das outras. Uma das que pude observar é a tentativa de entrada sem uma negociação anterior, a qual, de maneira geral, não possui muita efetividade como podemos observar nos excertos do Episódio 1:

*Episódio 1 - Excerto 1*

*Três meninas (Adriana, Bianca e Simone) estavam brincando em um dos pneus. Joice, após um tempo olhando, também quis entrar na brincadeira. As três estavam em roda, de mãos dadas, em cima do pneu, mas não identifiquei muito bem do que elas estavam brincando. A Joice entrou na brincadeira, afirmando que ia brincar, sem ter negociado sua entrada. Nesse momento as outras três saíram e deixaram ela brincando sozinha com o pneu. (Diário de campo, dia 17/10/2017).*

Fica claro no *frame* exposto que essa forma de tentativa de entrada na brincadeira, de maneira impositiva, sem uma negociação anterior com as crianças que já estão participando não é muito efetiva. Ainda nesse recorte podemos observar a reação das crianças que deixaram a brincadeira que estavam e foram brincar de outra coisa. Nesse caso a proteção não se remetia à brincadeira, mas ao grupo que estava formado. Ainda nesse mesmo episódio pude observar outra tentativa:

*Episódio 1 - Excerto 2*

*Várias crianças já haviam esquecido o pneu, Joice e Adriana estavam brincando com um deles. Quem estava no centro do pneu era a jacaré e a outra ficava entre o chão fora do pneu sem deixar que a jacaré a pegasse (havia mais meninas brincando, mas não me lembro quem eram). O Júlio tentou entrar na brincadeira de várias formas. Primeiro ele pediu para brincar e as meninas não deixaram, depois de ele entender a brincadeira, disse que ia ser o jacaré e as meninas não deixaram novamente (provavelmente porque a posição do jacaré era rotativa e muito disputada), então ele ficou dizendo que seria a outra posição na brincadeira e quando ele estava prestes a convencer as meninas e entrar na brincadeira (hipótese) a professora falou para ele deixar as meninas brincarem entre elas e ir brincar com o meninos (Diário de campo, dia 17/10/2017).*

Nessa parte podemos observar primeiramente sobre as estratégias de entrada na brincadeira em que Júlio tentou entrar na brincadeira apenas pedindo para entrar, sem ter consciência integral do que elas estavam brincando, o que, teve como reação, a negativa. Depois de observar mais e ter clareza da brincadeira, tentou novamente, porém se apresentou para ser a posição mais disputada da brincadeira, que todas elas queriam, novamente foi negada sua entrada. Percebendo que dessa forma não conseguiria entrar na brincadeira tentou a outra posição, a de ser pega pelo jacaré, o que, aparentemente, lhe permitiu entrar na brincadeira, mas apenas aparentemente, porque assim que as meninas estavam propensas a deixá-lo entrar a professora, que estava por perto, falou para ele ir brincar com os meninos e deixar as meninas brincarem entre elas. É claro que a professora não tinha o olhar com as mesmas lentes teóricas que as minhas e o contrário também, pois não cheguei a perguntar o porque daquela intervenção para entender sua intenção.

É interessante relacionar às questões levantadas por Brougère quando fala que as atividades e os objetos lúdicos é marcado pelo gênero. Por mais que não haja entre as crianças desse episódio uma marcação de gênero, a intervenção do adulto faz essa marcação da diferença sexual e brincadeira, mesmo que esta seja espontânea e orientada para a diversão envolvendo os aspectos imaginativos bem diferentes das outras brincadeiras.

Voltando o olhar para o segundo episódio, o qual:

*Episódio 2 – Excerto 1*

*Roberto e o Anderson estão brincando juntos. Eu estava sentado próximo à saída da sala para o parque, porém um pouco distante da interação deles. Posicionei-me do outro lado do parque, sentado em uma madeira que servia como cadeira, esta ficava encostada na grade, que delimitava o terreno da escola. Vinicius pediu para o Juliano para brincar. Juliano, que era o dono da brincadeira, disse que ele não podia jogar. Vinicius, então, foi pedir para o Roberto e o Anderson. Os dois também negaram a entrada do Vinicius na brincadeira. (Diário de campo, dia 23/10/2017).*

Pode-se inferir que Juliano era o dono da brincadeira, porque Vinicius foi perguntar primeiramente para ele se poderia participar da brincadeira. Como os outros dois viram que Juliano negou, provavelmente, por isso, eles também negaram quando Vinicius, utilizando estratégia de tentar a permissão de outras crianças que estavam brincando para entrar na brincadeira. Uma diferença que pode-se observar em relação ao episódio anterior é que a proteção, nessa situação aqui descrita, era da brincadeira e não, necessariamente, do grupo como em situação do episódio anterior.

Após essa situação a criança tenta outra estratégia:

*Episódio 2 – Excerto 2*

*Vinicius foi falar com a professora que os outros não queriam deixar ele brincar com eles. Nesse tempo Juliano já estava brincando de outra coisa (estava no balanço). A professora chamou o Anderson e o Roberto e falou que eles tinham que dividir a bola porque era de todo mundo. (Diário de campo, dia 23/10/2017).*

Algumas vezes as crianças usam a estratégia de solicitar a entrada em alguma brincadeira por meio da intervenção do adulto, nesse caso representado pela professora. Como ela é a autoridade na sala, geralmente as crianças obedecem, como ocorreu neste caso. Porém, faço um indagação que não terei uma resposta concreta, apenas para a reflexão e talvez trabalhos posteriores, caso não houvesse adulto para mediar essa relação o que Vinicius faria?

Após transcorrido algum tempo dos três brincando com a bola:

*Episódio 2 – Excerto 3*

*Anderson falou para Vinicius que ele não seria do time dele. Vinicius disse que não iria mais brincar e deixou a bola com o Anderson, que, na verdade, já estava com ele. Vinicius foi novamente falar com a professora que chamou a atenção do Anderson para ele dividir a bola. (Diário de campo, dia 23/10/2017).*

Vinicius solicitou, novamente, a intervenção da professora para poder continuar na brincadeira. Com relação ao próximo episódio é importante salientar, que, apesar de ter gerado apenas um episódio, houve uma reorientação na observação ligada à questão de gênero.

Como as crianças brincavam entre elas, na maioria das vezes, com crianças no mesmo gênero a observação passou e se iniciou, alternadamente, entre meninos e meninas. Passando, então, para o terceiro episódio temos uma interação em que duas meninas estavam brincando de fazer comida e acontece a tentativa de entrada de dois meninos na brincadeira. E o surpreendente é que os meninos conseguem entrar na brincadeira, mas esta se encerra apenas com as meninas da mesma maneira que se iniciou.

*Episódio 3 – Excerto 1*

*Julia e Joice estavam brincando de fazer comida (bolo) no escorregador do parque (diferente do escorregador da caixa de areia do parque). Enquanto a Joice ia fazendo as comidas, Julia ia buscando a matéria prima (areia) na caixa de areia do parque. Vinicius e Gilson começaram a brincar com elas. Vinicius interagindo com a Julia e Gilson com a Joice. Foquei na interação de Vinicius com a Julia porque era a que estava a minha frente e eu não conseguiria observar as duas interações. O Vinicius chegou dizendo que ia brincar e a Julia se preparou para dar uma negativa, porém Vinicius já devia ter observado alguma coisa da brincadeira e já foi pegando o instrumento que transportava insumos da comida dizendo que ia até a caixa de areia do parque pegar mais insumos. Julia então aceitou e o deixou participar da brincadeira (Diário de campo, dia 25/10/2017).*

A estratégia que Vinicius utilizou para entrada na brincadeira foi observar a brincadeira e entendê-la antes de se aventurar a entrar efetivamente. Após entender a brincadeira já se disponibilizou a realizar uma das tarefas. E a posição que ele propôs de inserção não era privilegiada, o que, provavelmente, facilitou sua entrada.



*Episódio 3 – Excerto 2*

*Gilson e Joice iam alternando a posição de Chef (foi assim que Joice chamou essa posição quando falou que era a vez dela de ser Chef). Num certo momento, Joice se desligou da brincadeira e foi brincar de outras coisas. (Diário de campo, dia 25/10/2017).*

Provavelmente, Gilson teve facilidade para entrar na brincadeira porque Vinicius também já tinha sido aceito. Contudo, a percepção é de que não havia uma dona da brincadeira nesse caso. No caso da discussão de Moyles, é interessante observar que aqui as crianças desenvolvem habilidades para compreender e negociar expectativas do outro, confirmando que “o brincar oferece situações em que as habilidades podem ser praticadas, tanto as físicas quanto as mentais, e repetidas tantas vezes quanto necessário para a confiança e o domínio” (MOYLES, 2002, p. 22).

*Episódio 3 – Excerto 3*

*O Carlos falou que a Joice não era amiga do Gilson e propôs que mudassem de lugar. O Gilson concordou e tentou levar todos os instrumentos para fazer o bolo. (Diário de campo, dia 25/10/2017).*

Aqui há um detalhe significativo. Carlos nem na brincadeira estava e propôs que mudassem de lugar, ele e Gilson, para continuarem brincando da mesma coisa e com os instrumentos. Percebe-se que as relações das crianças são frágeis. E não apenas frágeis, mas penso que nesse momento há uma questão de gênero. Além do mais, o exercício das habilidades sociais se faz nesse momento de brincadeira, de acordo com Ferreira, conforme já mencionamos anteriormente: “No parque, são as crianças que têm o papel ativo e central nas tomadas de decisão, na permanência ou não em determinada brincadeira e na escolha de materiais e brinquedos” (FERREIRA, 2013, p. 167).

*Episódio 3 – Excerto 4*

*Joice também queria continuar brincando com todos os instrumentos. Gilson então levou apenas duas pás (que eram duas rodas de carrinho de brinquedo quebradas, uma com a haste de ferro e a outra sem). Joice não concordou e chamou a professora. A professora disse que Joice tinha que dividir. (Diário de campo, dia 25/10/2017).*

Nesse ponto ocorre novamente a intervenção da professora com a solicitação da Joice. Além da intervenção podemos observar a questão colocada por Ferreira (2013) sobre a utopia da brincadeira livre uma vez que os brinquedos se encontram em qualidade e quantidade limitadas demonstrando a resistência das crianças utilizando suas imaginações ainda com o problema exposto.

*Episódio 3 – Excerto 5*

*A Joice falou para Julia que o Gilson havia pegado a pá delas. Julia foi buscar a pá e o Gilson não quis dar. Julia bateu nele e ficou procurando a professora para contar o ocorrido. (Diário de campo, dia 25/10/2017).*

Aqui fica claro que a ligação inicial da brincadeira entre as duas meninas não havia se desfeito, por mais que elas estivessem fisicamente distantes uma da outra e indiferentemente da entrada ou saída de outras crianças.

*Episódio 3 – Excerto 6*

*A professora estava na porta do Maternal I, sala do lado. Enquanto Julia procurava a professora, Vinicius levou o bolo que ele e Julia fizeram para a professora. Nisso Julia achou a professora e o Vinicius já estava com ela e o bolo. Não sei o motivo, mas Julia não falou nada do ocorrido entre ela e o Gilson. Quando Vinicius e Julia voltaram para um dos dois balanços, onde estavam fazendo o bolo, Jorge estava brincando com os objetos de fazer o bolo. Vinicius e Julia não gostaram e levaram todos os objetos para outro lugar, não muito longe, ao lado do carrossel e em frente ao balanço. (Diário de campo, dia 25/10/2017).*

Aqui fica claro a proteção do espaço interativo de outras crianças, no caso específico, a proteção da brincadeira da entrada do Jorge, inclusive com a mudança de local e a transferência de todos os objetos.

*Episódio 3 – Excerto 7*

*Desde a hora que o Gilson pegou as pás da Joice até esse momento narrado, ela ficou emburrada, incomunicável (porque não deixava ninguém falar com ela) ela gritava com a pessoa e virava para o outro lado. Inclusive, mudou de lugar uma vez porque as crianças iam*

*perguntar porque ela estava chorando e era da maneira descrita que ela respondia. Ela ficava sentada na grama/areia do parque. Durante esse tempo o Gilson estava brincando sozinho na caixa de areia com as pás. (Diário de campo, dia 25/10/2017).*

Carlos rompeu a brincadeira entre Gilson e Joice, porém o deixou brincando sozinho. As crianças tinham 3 anos, assim podemos confirmar quando Brougère (2004) afirma a dificuldade de passarem de uma brincadeira paralela para uma verdadeira cooperação que supõe competências e uma experiência adquirida progressivamente. Confirmando também o termino da brincadeira em lágrimas e brigas. Mas, que apesar dessas dificuldades, as crianças brincam juntas. “A atração do coletivo prevalece, a possibilidade de fazer sozinha o que ela quer não é suficiente para contrabalançar o prazer de brincar com iguais” (BROUGÈRE, 2004, p. 271).

*Episódio 3 – Excerto 8*

*Eu fui falar com a Joice se ela estava chorando por causa das pás que estavam com o Gilson, porque eu não tinha mais certeza se era por causa disso, devido o tempo que passou, mas ela confirmou que era por isso mesmo. Depois de um tempo brincando sozinho o Gilson devolveu as pás para a Joice e ela foi brincar novamente com a Julia. Por fim, Joice e Julia voltaram ao momento inicial em que as duas estavam brincando de fazer comidas. (Diário de campo, dia 25/10/2017).*

Por meio desse episódio pode-se perceber claramente que as crianças não condicionam, a brincadeira, a tempo e espaço fixos (ARENHART, 2012, p. 215).

Considerando os aspectos da dinâmica das interações na brincadeira podemos observar que em diversos momentos as brincadeiras são realizadas apenas entre meninos ou apenas entre meninas. Porém, algumas brincadeiras, por exemplo polícia e ladrão, em que algumas crianças são da polícia e têm que pegar as outras que são as ladras, todas as crianças brincam independentemente do gênero. Outro aspecto a ser observado é que nem sempre existe uma dona da brincadeira. Mas, em algumas brincadeiras, principalmente quando são propostas por apenas uma criança a algum grupo e a brincadeira é muito criativa, isto é, com regras diferentes das comuns conhecidas por elas, a dona existe na tentativa de proteção do espaço interativo.

Apesar da tentativa de proteção do espaço interativo, as crianças que tentam entrar na brincadeira desenvolvem diversas estratégias, como pudemos observar nas notas do diário de campo, para acessarem as brincadeiras que já estão em andamento por outras crianças que podem ser de forma impositiva, a qual geralmente não funciona, ou por uma observação e compreensão anterior da brincadeira para, só assim, se propor, para a dona da brincadeira, em entrar em alguma posição, o que pode funcionar ou não. Outra maneira é por meio de solicitação da intervenção de um adulto, no caso, geralmente, da professora.

A intervenção do adulto em uma brincadeira infantil também pode ocorrer sem a solicitação da criança por vários motivos. Dentre estes pode se destacar as questões em que não há acordo entre as crianças chegando ao ponto de agressão física, as questões de gênero, as questões de aprenderem a dividir os brinquedos e outras intencionalidades. Concordando com Corsaro (2011, p. 161) quando coloca que uma das questões que levam a “proteção do espaço interativo” das crianças entre 3 e 6 anos são as interrupções da maioria dos ambientes educacionais.

Foi possível observar, as crianças, suas culturas e a brincadeira como uma forma de expressão das culturas infantis. Ocorre a “proteção do espaço interativo”, como pudemos observar no episódio 1, excerto 1 e 2 e no episódio 2, excerto 1, das crianças entre 3 e 6 anos Corsaro (2011, p. 161). A desmistificação de mitos nessa área (MONTOVANI; TERZI, 1998). Por exemplo em relação ao mito em que as crianças são egoístas ao não deixar outras crianças brincarem com as primeiras, quando na verdade estão protegendo o espaço interativo.

A relação entre a educação infantil formal e as famílias, estilo do educador, a organização das atividades da sala de aula, alternativas metodológicas para o dia-a-dia e a avaliação na sala de aula (PANIAGUA & PALÁCIOS, 2007). Considerando a forma de comunicação com as famílias e a preocupação sensível com as crianças, no aspecto da saúde das crianças, em que observei, muito efetivas.

Podemos inferir que os espaços da educação infantil são extremamente importantes desde que nascimento devido a possibilidade de interação com seus pares. Porém, penso que essa interação é tão importante quanto a interação com a família, isto é, as crianças devem ter o tempo para interagir com seus pares e a mesma quantidade de tempo para interagir com suas famílias. As rotinas são baseadas no processo de socialização tradicional quando deveriam estar mais voltadas para os processos de reprodução interpretativa (CORSARO, 2011, p. 31) das crianças.

Sobre investigações etnográficas com crianças (GRAUE & Walsh, 2003) foram fundamentais para se entender a aproximação, vinculação e forma de registros sobre os fenômenos observados. Por fim o entendimento das crianças como produtoras culturais buscando compreender como se configuram as culturas das crianças, partindo do pressuposto de que as crianças estabelecem uma relação ativa com a cultura (ARENHART 2012, p.31).

Buscar compreender “os aspectos no nível da produção simbólica e cultural das crianças que revelam as diferenças da infância em relação à geração adulta” (ARENHART, 2012, p.34). A produção simbólica no sentido das representações sobre suas brincadeiras. Pois estas vêm com uma quantidade de carga de suas aprendizagens em todos os ambientes e que podem falar muito sobre as crianças. O brincar “como a manifestação central de produção e expressão das culturas infantis” (ARENHART, 2012, p. 39), como "manifestação cultural produzida coletivamente pelo grupo das crianças" (ARENHART, 2012, p. 209), que em conjunto criam novas brincadeiras com todo arcabouço simbólico que possuem, transformam e reproduzem brincadeiras.

E as situações de brincadeira livre como "um contexto privilegiado para a observação das capacidades elaboradas e construtivas postas em prática de um modo espontâneo pelas crianças" (FORTUNATI, 2009, p. 72). Isso pode ser observado pelo relato dos episódios, por exemplo quando a parte interna do pneu deitado se torna um lago onde só o jacaré (uma das crianças) fica, o pneu se torna um local onde as crianças e o jacaré têm acesso e fora do pneu onde apenas as crianças tem acesso sendo que quando a criança é pega, vira o jacaré. E não apenas essa interação narrada, mas essa interação com as crianças que não estão nela, mas querem participar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, foram realizadas observações das interações de crianças no contexto de brincadeira livre, principalmente no parque da escola, para isso utilizou-se da observação participante. A pesquisa foi estruturada para analisar o fenômeno das crianças donas da brincadeira no momento de brincadeira livre. Foram utilizadas, tanto para aproximação quanto para as análises das interações, as lentes teóricas de todos os autores que, durante a graduação, tiveram relação com as infâncias, as crianças e a educação infantil.

Assim, procuramos compreender a maneira que acontecem as interações de crianças no contexto de entrada e saída das brincadeiras umas das outras que já estão em andamento. As questões de gênero já podem ser observadas quando apenas meninas brincam em algumas brincadeiras (pintar as unhas, arrumar o cabelo, salão de beleza) e apenas meninos em outras (futebol), sendo esse aspecto refletido aqui.

Uma melhor apropriação etnografia também foi um ponto significativo. Apesar de ser por meio da minha leitura das interações das crianças, parte de seus mundos foram registrados aqui. Essa aproximação com seus mundos só foi possível após o mergulho em minhas memórias de quando era criança e da apropriação teórica sobre os métodos de inserção no fenômeno da brincadeira livre através da observação participante. Para entender o mundo da infância é preciso estabelecer vínculo de confiança com as crianças e não consigo vislumbrar outro método para isso além da observação participante. Esta, por si só, com crianças já não é possível em sua completude por se tratarem de adultos e crianças, pois sem a observação participante a relação que já possui alguma superficialidade pode se tornar insustentável por meio de outras pesquisas que pretendam entender as culturas das crianças.

Outro ponto que não foi explorado nesse trabalho e que merece destaque é a memória. A memória porque todas as pessoas foram crianças e guardam memórias desses momentos em que estiveram. Essa é uma forma de iniciarmos o contato com as crianças porque é através dela que nos permitimos desconstruir e avançar nos modelos em que fomos educados para os modelos que estão à disposição, e para além destes, criando nossos próprios modelos de educação de acordo com o que acreditamos ser o modelo de sociedade ideal.

Consideramos que a proposta de analisar como se dão as interações interpessoais em contexto de brincadeira livre foi realizada, talvez de forma superficial ainda, mas que possibilitará aprofundamentos futuros por meio de pós-graduações, pesquisas e práticas. Podemos observar várias estratégias que as crianças utilizam para entrar brincadeiras já

iniciadas por outras. Vislumbramos também alguns momentos em que há intervenção da professora, quando solicitada e quando não solicitada. As meninas e os meninos brincam juntos em alguns momentos e separados em outros. Pode-se inferir que nem sempre existe uma dona da brincadeira e que às vezes a interação ocorre mais horizontalmente. Mas, que em alguns momentos a dona da brincadeira é bem estabelecida e isso tem consequências na dinâmica relacional.

Acreditamos que os objetivos foram parcialmente contemplados no sentido de identificar aspectos da dinâmica das interações na brincadeira que possam informar sobre relações de dominância entre os pares; identificar as estratégias de acesso às brincadeiras utilizadas pelas crianças; e analisar as formas de saída e de finalização da brincadeira.

Em pesquisas futuras poderemos aprofundar as questões de gênero e raça. As questões de gênero aparecem latente nas interações sociais e na constituição das culturas infantis, em grande parte, sob interferência dos adultos, dos educadores. Não tratamos com o aprofundamento teórico necessário. Da mesma forma, diferenças étnico-raciais não foram expressas neste trabalho, porém, na sala haviam duas crianças negras e a relação entre elas e as outras crianças podem ser aprofundados em pesquisas posteriores. Esse foi apenas o início de uma relação que será duradoura entre o pesquisador dessa monografia e o mundo das crianças, das infâncias e da educação infantil.

## REFERÊNCIAS

- ARENHART, Deise. *Entre a favela e o castelo: efeitos de geração e classe social em culturas infantis*. Tese (doutorado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação, UFF, 2012.
- BARBOSA, M. C.. O que são mesmo as rotinas? In.: BARBOSA, M. C.. *Por amor e força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 35-46.
- BATISTA, R.. *A rotina da creche: entre o proposto e o vivido*. In.: 24<sup>a</sup> Reunião Anual da Anped, 2001, Caxambu. p. 1-16.
- BRANCO, A. U.. O valor heurístico do estudo microgenético: comunicação, metacomunicação e desenvolvimento humano. In.: LYRA, C. D. P. Maria; GARVEY, Andrea P.; SILVA, Micheline; CHAVES, Emmanuelle C. (Orgs.). *Microgênese: Estudo do processo de mudança*. Pernambuco: UFPE, 2014. p. 169-189.
- BRASIL. *Constituição*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dez. de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF, dez. 1996.
- BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. Brasília, DF, 2014.
- BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedos e companhia*. São Paulo: Cortez, 2004.
- CORSARO, William A.. *Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas*. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 26, n.91, p. 443-464, maio/ago.. 2005.
- CORSARO, William A.. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- FERREIRA, Zenilda. Tempos e espaços para brincar: o parque como palco e cenário das culturas lúdicas. In.: KRAMER, Sonia; ROCHA, Eloisa A. C.(orgs.). *Educação infantil: enfoques em diálogo*. Campinas, SP: Papirus, 2013.
- FORTUNATI, A.. Espaço e decoração: os fundamentos contextuais do planejamento educacional. In.: FORTUNATI, A.. *A educação infantil como projeto de comunidade*. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 59-75.



GAMBOA, Silvio Sánchez. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos, 2012.

GANDINI, L.. Espaços educacionais e de desenvolvimento pessoal. In.: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G.. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 145-158.

GODOY, A. S.. *Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades*. Revista de administração de empresas. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr.. 1995.

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

HISLAM, Jane. Experiências do brincar diferenciadas pelo sexo e pelas escolhas das crianças. In.: MOYLES, Janet R. (Org.). *A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre a educação infantil e anos iniciais*. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 50-62.

MANTOVANI, S.; TERZI, N. A inserção. In.: BONDIOLI, A.; MONTAVANI, S. *Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos uma abordagem reflexiva*. 9 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 173-184.

MOYLES, Janet R.. *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PANIAGUA, G.; PALÁCIOS, J. *Educação infantil: resposta educativa à diversidade*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANTOS, Marcos Eduardo dos. *Da observação participante à pesquisa-ação: uma comparação epistemológica para estudos em administração*. In: V ENCONTRO DE PESQUISADORES EM ADMINISTRAÇÃO DA FACEF, 2004, Franca: FACEF, 2004. v. I.

## **PARTE III**

### **PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS**

#### **Caminhos a percorrer**

Sou Assistente Social no IFB e gosto do trabalho que faço, porém me sinto muito mais realizado na Pedagogia, mais especificamente na área da infância e tudo que se relaciona a ela (a relação entre a pesquisa, extensão e ensino/aprendizagem, políticas públicas e assim por diante). Levei pouco mais de 30 anos para encontrar tal identidade com essa área. Já estou na área da educação a um bom tempo. No primeiro momento como estudante da educação formal (pré-escola privada, séries iniciais e finais do ensino fundamental público, ensino médio público, cursinhos pré-vestibulares privados, graduação em Serviço Social e graduação em Pedagogia), no segundo momento como estudante/pesquisador na graduação em Serviço Social, em que foquei para a Política Social de Educação, e em Pedagogia, onde me encontrei definitivamente e foquei para a infância, educação infantil (espaço e tempo nos quais estou realizado enquanto individuo, pesquisador, educador, extensionista).

Num primeiro momento pensei em atuar como professor na educação infantil no âmbito privado ou particular. É claro que minhas pretensões futuras não me impedem de atuar nessa primeira intenção, mas depois, refletindo, pensei em atuar como professor de pedagogia em algum Instituto Federal, inclusive, prestando alguns concursos. Continuando a reflexão sobre a área e minhas intenções de atuação perdi o interesse nos Institutos porque eles têm foco desde o ensino médio até pós-graduação assim minha atuação ficaria muito limitada por querer a infância/educação infantil.

Considerando que sou Assistente Social do Instituto Federal de Brasília, que o plano de carreira privilegia a formação continuada do servidor, que as condições de trabalho são boas para a formação continuada (mestrado e doutorado), provavelmente sairei desse local de trabalho apenas quando me vincular a alguma Universidade Federal como docente da área de educação. Durante esse período no IFB fui nomeado para o cargo de Analista de Gestão Educacional (AGE) – área Serviço Social – na Secretaria de Educação do Distrito Federal e desisti devido a todas as condições expostas acima.

Diante do exposto minha perspectiva profissional é, enquanto estiver no IFB, o que me possibilitou, não sem um certo esforço e desafio de diversos âmbitos (pessoas próximas que não compreendiam porque servidor público federal estava fazendo outra graduação, condições de trabalho nem sempre tão favoráveis à formação, o próprio departamento da faculdade de

educação em alguns momentos insensível a situação de estudante portador de diploma e trabalhador), fazer a graduação de Pedagogia, seguir carreira acadêmica, fazendo Mestrado e depois Doutorado na educação, mais especificamente na áreas de infância/educação infantil e, quem sabe, posteriormente ingressar em alguma universidade federal pública como docente nessa mesma área. Agora, porque a docência em alguma universidade federal pública? Porque acredito que é uma das posições em que a atuação tem mais autonomia relativa para pesquisas, ensino/aprendizagem, atuações com a comunidade, me permitindo, dessa forma continuar atuando na área da infância/educação infantil. E meu maior desafio nessa área é dar continuidade ao movimento de reconhecimento das crianças como indivíduos ativos na sociedade em todos os âmbitos (político, econômico, cultural).

Em pesquisas futuras pretendo trabalhar em uma perspectiva incluindo as crianças como participantes e co-autoras convidando-as a serem co-produtoras e co-pesquisadoras no processo de investigação, considerando ainda muito pequeno esse tipo de pesquisa sendo realizada (ARENHART, 2012, p.61).

## APÊNDICES

### Apêndice 1 – Episódio 1

17/10/2017

No dia anterior, 16 de outubro de 2017, de acordo com a professora, o pai do Otávio deu dois pneus para a escola. Os pneus foram para o parque das crianças do maternal I e II.

Três meninas (Adriana, Bianca e Simone) estavam brincando em um dos pneus. Joice, após um tempo olhando, também quis entrar na brincadeira. As três estavam em roda, de mãos dadas, em cima do pneu, mas não identifiquei muito bem do que elas estavam brincando. A Joice entrou na brincadeira, afirmando que ia brincar, sem ter negociado sua entrada. Nesse momento as outras três saíram e deixaram ela brincando sozinha com o pneu. As três se afastaram e continuei observando a Joice. Transcorrido algum tempo, Bianca e Simone foram brincar juntas, enquanto Adriana voltou para brincar com a Joice e o pneu. As duas levantaram o pneu e começaram a brincar de empurrá-lo pelo parque. Em algum momento, distante de mim, os meninos (principalmente o Mateus e o Júlio, mas vários outros também) tiraram, à força, o pneu das meninas. A Joice ficou chorando no lugar e a Adriana veio contar o ocorrido para a professora. A ajudante 1 viu a interação e disse para a professora que as meninas tinham que dividir mesmo. Durante esse tempo, dois meninos (Marcelo e Júlio), que também estavam brincando com o pneu começaram a brigar por causa do mesmo. O Júlio veio contar a questão para a professora e o Marcelo ficou no pneu com os outros meninos. A professora, comentando apenas com a gente (eu e as 2 ajudantes), que iria tirar o pneu deles porque estava dando muito problema, porém continuou deixando-as brincarem com os pneus.

Depois de algum tempo, quando várias crianças já haviam esquecido o pneu, Joice e Adriana estavam brincando com um deles. Quem estava no centro do pneu era a jacaré e a outra ficava entre o chão fora do pneu sem deixar que a jacaré a pegasse (havia mais meninas brincando, mas não me lembro quem eram). O Júlio tentou entrar na brincadeira de várias formas. Primeiro ele pediu para brincar e as meninas não deixaram, depois de ele entender a brincadeira, disse que ia ser o jacaré e as meninas não deixaram novamente (provavelmente porque a posição do jacaré era rotativa e muito disputada), então ele ficou dizendo que seria a outra posição na brincadeira e quando ele estava prestes a convencer as meninas e entrar na brincadeira (hipótese) a professora falou para ele deixar as meninas brincarem entre elas e ir brincar com os meninos.

## Apêndice 2 – Episódio 2

23/10/2017

Juliano estava brincando com a bola sozinho. Não me importei com ele, no primeiro momento, porque ele estava sozinho. Após pouco tempo, observei que ele, o Roberto e o Anderson estão brincando juntos. Eu estava sentado próximo à saída da sala para o parque, porém um pouco distante da interação deles. Posicionei-me do outro lado do parque, sentado em uma madeira que servia como cadeira, esta ficava encostada na grade, que delimitava o terreno da escola. Vinicius pediu para o Juliano para brincar. Juliano, que era o dono da brincadeira, disse que ele não podia jogar. Vinicius, então, foi pedir para o Roberto e o Anderson. Os dois também negaram a entrada do Vinicius na brincadeira. Vinicius foi falar com a professora que os outros não queriam deixar ele brincar com eles. Nesse tempo Juliano já estava brincando de outra coisa (estava no balanço). A professora chamou o Anderson e o Roberto e falou que eles tinham que dividir a bola porque era de todo mundo. Quando dividiram o Vinicius segurou a bola no braço e ficou a maior parte do tempo correndo, juntamente com o Roberto e o Anderson, porém não jogava a bola para ninguém. Algumas vezes, o Roberto e o Anderson, mais o Roberto, tentaram tirar a bola do braço do Vinicius dando um tapa nela. Os três brincaram assim durante algum tempo. Após, Anderson falou para Vinicius que ele não seria do time dele. Vinicius disse que não iria mais brincar e deixou a bola com o Anderson, que, na verdade, já estava com ele. Vinicius foi novamente falar com a professora que chamou a atenção do Anderson para ele dividir a bola.

## Apêndice 3 – Episódio 3

25/10/2017

Julia e Joice estavam brincando de fazer comida (bolo) no escorregador do parque (diferente do escorregador da caixa de areia do parque). Enquanto a Joice ia fazendo as comidas, Julia ia buscando a matéria prima (areia) na caixa de areia do parque. Vinicius e Gilson começaram a brincar com elas. Vinicius interagindo com a Julia e Gilson com a Joice. Foquei na interação de Vinicius com a Julia porque era a que estava a minha frente e eu não conseguiria observar as duas interações. O Vinicius chegou dizendo que ia brincar e a Julia se preparou para dar uma negativa, porém Vinicius já devia ter observado alguma coisa da brincadeira e já foi pegando o instrumento que transportava insumos da comida dizendo que ia até a caixa de areia do parque pegar mais insumos. Julia então aceitou e o deixou participar da brincadeira. Gilson e Joice iam alternando a posição de Chef (foi assim que Joice chamou essa posição quando falou que era a vez dela de ser Chef). Num certo momento, Joice se desligou da brincadeira e foi brincar de outras coisas. Vinicius e Julia viram um besouro morto e, por isso, decidiram mudar de lugar. Saíram do lado do escorregador e foram para o balanço. Continuaram fazendo o bolo. O Carlos falou que a Joice não era amiga do Gilson e propôs que mudassem de lugar. O Gilson concordou e tentou levar todos os instrumentos para fazer o bolo. Porém, a Joice também queria continuar brincando com todos os instrumentos. Gilson então levou apenas duas pás (que eram duas rodas de carrinho de brinquedo quebradas, uma com a haste de ferro e a outra sem). Joice não concordou e chamou a professora. A professora disse que Joice tinha que dividir. A Joice falou para Julia que o Gilson havia pegado a pá delas. Julia foi buscar a pá e o Gilson não quis dar. Julia bateu nele e ficou procurando a professora para contar o ocorrido. A professora estava na porta do Maternal I, sala do lado. Enquanto Julia procurava a professora, Vinicius levou o bolo que ele e Julia fizeram para a professora. Nisso Julia achou a professora e o Vinicius já estava com ela e o bolo. Não sei o motivo, mas Julia não falou nada do ocorrido entre ela e o Gilson. Quando Vinicius e Julia voltaram para um dos dois balanços, onde estavam fazendo o bolo, Jorge estava brincando com os objetos de fazer o bolo. Vinicius e Julia não gostaram e levaram todos os objetos para outro lugar, não muito longe, ao lado do carrossel e em frente ao balanço. Desde a hora que o Gilson pegou as pás da Joice até esse momento narrado, ela ficou emburrada, incomunicável (porque não deixava ninguém falar com ela) ela gritava com a pessoa e virava para o outro lado. Inclusive, mudou de lugar uma vez porque as crianças iam perguntar porque ela estava chorando e era da maneira descrita que ela respondia. Ela ficava

sentada na grama/areia do parque. Durante esse tempo o Gilson estava brincando sozinho na caixa de areia com as pás. Eu fui falar com a Joice se ela estava chorando por causa das pás que estavam com o Gilson, porque eu não tinha mais certeza se era por causa disso, devido o tempo que passou, mas ela confirmou que era por isso mesmo. Depois de um tempo brincando sozinho o Gilson devolveu as pás para a Joice e ela foi brincar novamente com a Julia. Por fim, Joice e Julia voltaram ao momento inicial em que as duas estavam brincando de fazer comidas.