

**UNIVERSIDADE FEEVALE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
PROCESSOS E MANIFESTAÇÕES CULTURAIS**

RAQUEL DILLY KONRATH

**BRINCADEIRAS, BRINQUEDOS E INTERAÇÕES DAS CRIANÇAS NO DIA
DO BRINQUEDO EM INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA
CONTEMPORANEIDADE**

Novo Hamburgo

2018

RAQUEL DILLY KONRATH

**BRINCADEIRAS, BRINQUEDOS E INTERAÇÕES DAS CRIANÇAS NO DIA
DO BRINQUEDO EM INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
NA CONTEMPORANEIDADE**

Tese apresentada como requisito parcial à
obtenção do grau de Doutor em Processos e
Manifestações Culturais pela Universidade
Feevale.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cláudia Schemes

Novo Hamburgo
2018

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Konrath, Raquel Dilly.

Brincadeiras, brinquedos e interações das crianças no dia do brinquedo em instituição de educação infantil na contemporaneidade. – 2018.

165 f. : il. color. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Processos e Manifestações Culturais) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo-RS, 2018.

Inclui bibliografia.

“Orientadora: Profª. Drª. Cláudia Schemes”.

1. Brinquedos. 2. Brincadeiras. 3. Interações. 4. Educação infantil. 5. Cultura contemporânea. 6. Dia do brinquedo. I. Título.

CDU 371.695

- Então explique, menino!!
- Há coisas que não podem ser explicadas.
- Sei! Essas respostas, as pessoas dão quando não têm respostas.
 - E por que é preciso ter respostas?
 - Porque, quando alguém pergunta, espera uma resposta.
- A pergunta é bonita por ser pergunta. A resposta muitas vezes estraga a pergunta.
 - As pessoas curiosas é que gostam de perguntar.
- A boa curiosidade aponta um sabor de novidade que faz bem.

Gabriel Chalita, em “O pequeno filósofo” (2011, p.16-17)

*Muitas perguntas e muitos vazios em busca de
preenchimentos e acontecimentos...
sem a pretensão de uma única resposta, mas de
reflexões e outras possibilidades!
(A autora)*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo maravilhoso e inexplicável dom da vida.
A minha família, principalmente ao meu esposo e à minha filha, que celebraram comigo cada conquista.

Aos amigos e colegas que acompanharam minha jornada.
Aos professores da Feevale, que colaboraram com o meu crescimento, e, em especial, à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Cláudia Schemes.

À direção, professoras e crianças da EMEI, pela receptividade, pelas vivências e pelas aprendizagens.

A todos que, mesmo de longe, estiveram sempre comigo.
Àqueles que acreditam na educação e no seu poder transformador.

Aos amantes da Educação Infantil,
meu respeito e minha gratidão!

RESUMO

A importância dos brinquedos, das brincadeiras e das interações é temática que vem se evidenciando na compreensão da aprendizagem infantil. Além disso, os estudos culturais cada vez mais se destacam na análise das relações entre a aprendizagem da criança e a cultura em que ela está inserida. A partir disso, optou-se pela pesquisa de natureza qualitativa e elegeu-se como campo de investigação uma turma de pré-escola, com crianças de quatro anos, de uma Instituição de Educação Infantil da Encosta da Serra/RS, inaugurada em fevereiro de 2016. A Instituição atende crianças que até então ainda não tinham frequentado outra Escola de Educação Infantil. Buscaram-se as singularidades da realidade social e cultural desse cenário e, a partir da questão de pesquisa, “Quais brinquedos, brincadeiras e interações são vivenciadas pelas crianças em uma Escola de Educação Infantil no contexto contemporâneo, no dia designado pela escola como o Dia do Brinquedo?”, foram analisadas as brincadeiras, os brinquedos e as interações das crianças no Dia do Brinquedo, nessa Instituição de Educação Infantil contemporânea. Nesse sentido, as reflexões abarcaram os processos socioculturais e pedagógicos envolvidos nessas vivências e tinham como pressupostos o ver, ouvir, perceber e indagar-se sobre os modos de relação e convívio, a fim de captar o espírito da época em que vivemos e as formas por ele engendradas e problematizar o projeto de educação construído nesse entorno, o qual é, muitas vezes, olhado e percebido de forma simplista e ingênua. Para desenvolver este estudo, optou-se pela abordagem etnográfica, de modo que foram realizadas observações de campo, registros em diário, registros fotográficos, conversas informais e análise documental. Explicita-se e fundamenta-se todo o caminho metodológico de pesquisa e investigação, apresentam-se os principais pressupostos teóricos que sustentaram a definição e o caminho analítico deste estudo. Na sequência, descreve-se todo o processo etnográfico, apresentam-se as análises e os resultados, com base nas observações das crianças no contexto da pesquisa. O olhar atento aos registros coletados na investigação, com foco na relação entre os brinquedos, as brincadeiras e as interações no Dia do Brinquedo e a cultura contemporânea, trouxe indicações e evidências de que, no comportamento das crianças participantes da pesquisa, são percebidas manifestações dos atravessamentos entre a cultura midiática contemporânea e a cultura lúdica infantil, mas também evidências de criação e novas aprendizagens.

Palavras-Chave: Brinquedos. Brincadeiras. Interações. Educação Infantil. Cultura contemporânea. Dia do Brinquedo.

ABSTRACT

The importance of toys, games and interactions is a theme that has been demonstrating for the understanding of children's learning and cultural studies are increasingly highlighting to analyze the relationship between the child's learning and culture in which the child is inserted. Based on this assumption, a qualitative research was chosen and elected as a field of research a group of preschool children of four years in a Children's Education Institution of Encosta da Serra/RS inaugurated in February 2016, taking children who until then had not attended another school, seeking the singularities of the social and cultural reality of this scenario. From the research question: "What toys, games and interactions are experienced by children in preschool in the contemporary context, on the day designated by the school as "Toy day", analyzing the children's toys, games and interactions on these specific day in a contemporary institution, making reflections on the sociocultural and pedagogical processes involved in these experiences and who had seen, heard, understood and inquired about the ways of relationship and conviviality, capturing the spirit of the time in which we live, the ways it engendered and questioning about the education project that is built in this environment, often looked and perceived as simplistic and naive. To develop this study, we opted for the ethnographic approach and field observations, journal records, photographic records, informal conversations and documentary analysis were made. Explains and justifies the methodological path of the research and investigation, it presents the main theoretical assumptions that underpinned the definition and the path of analysis of this study and following reports that describes all the ethnographic process, it presents the analyzes and results based on observations of the children in the context of the research. The watchful eye on the records collected in the research with the focus on the idea of demonstrating the link between toys, games and interactions on the "toy day" and the contemporary culture, brought signs and evidence that the children participating in the survey are perceived as manifestations of crossings between the contemporary media culture and the ludic infant culture, but there is also evidence of creation and new learnings.

Keywords: Toys. Games. Interactions. Early Childhood Education. Contemporary culture. Toy day.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sala da Pré-Escola organizada pelas professoras para o dia da inauguração.....	103
Figura 2 – Sala da Pré-Escola organizada pelas professoras para o dia da inauguração.....	103
Figura 3 – Brinquedos das crianças levados para a escola em um dos Dias do Brinquedo ...	109
Figura 4 – Brinquedos das crianças levados para a escola em um dos Dias do Brinquedo ...	111
Figura 5 – Mochilas das crianças	112
Figura 6 – Brinquedos e brincadeiras dos meninos.....	114
Figura 7 – Brinquedos e brincadeiras das meninas	114
Figura 8 – M brincando de boneca com as meninas.....	117
Figura 9 – Crianças manipulando a massinha de modelar ao brincar de sovar pão	118
Figura 10 – Brincadeira dos heróis salvando as princesas dos monstros	120
Figura 11 – Brincadeira de super-heróis escalando diferentes obstáculos	126
Figura 12 – Espaços disponibilizados durante a exploração dos brinquedos de casa	139
Figura 13 – Praça de brinquedos disponibilizada durante a exploração dos brinquedos de casa	140
Figura 14 – D brincando sozinho com seus brinquedos trazidos de casa.....	141
Figura 15 – Meninos brincando de pista de corrida	143
Figura 16 – S mudando a sua brincadeira: de super-herói a construtor	145
Figura 17 – Momento da brincadeira de dar banho na boneca e de molhar as mãos	147

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 DO PROJETO AO TRAJETO METODOLÓGICO	26
2.1 CRIANDO ESTRATÉGIAS DE APROXIMAÇÃO E INTERLOCUÇÃO	32
2.2 SUJEITOS E CONTEXTOS	34
3 AFINAL, DE QUE INFÂNCIA E DE QUE CRIANÇAS ESTAMOS FALANDO?	37
3.1 UM OLHAR RETROSPECTIVO SOBRE A INFÂNCIA E A CRIANÇA	38
3.2 ROMPENDO O DALTONISMO	41
3.3 O OLHAR DA CRIANÇA: A IMPORTÂNCIA DESSE OLHAR	43
4 A INFÂNCIA E A CRIANÇA NA PERSPECTIVA DA PÓS-MODERNIDADE	46
4.1 PÓS MODERNISMO: NOVAS E DIFERENTES FORMAS DE VER E COMPREENDER A SOCIEDADE	46
4.2 OS DESAFIOS DE SE EDUCAR UMA INFÂNCIA PÓS-MODERNA	51
4.3 A CRIANÇA E A INFÂNCIA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	55
4.4 ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: LUGAR PARA “VIVER JUNTO”	57
4.5 DIA DO BRINQUEDO DE CASA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: QUE DIA É ESSE?	60
4.5.1 O dia do brinquedo: possibilidades ou desafios?	64
5 BRINCADEIRAS E BRINQUEDOS COMO ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA INFÂNCIA E DA IDENTIDADE CULTURAL DA CRIANÇA	67
5.1 A CULTURA LÚDICA DA CRIANÇA: TENSÃO ENTRE A LOCAL E A GLOBAL ..	68
5.1.1 Os brinquedos e a produção da cultura lúdica	72
5.2 FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PESSOAL E SOCIAL DA CRIANÇA	78
5.2.1 A importância das brincadeiras e dos brinquedos na construção da identidade da criança	81
5.3 BRINCADEIRAS E BRINQUEDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNÇÕES E SIGNIFICAÇÕES	84
5.4 O PAPEL DO PROFESSOR E DA PROFESSORA NO MOMENTO DA BRINCADEIRA E NO “DIA DO BRINQUEDO” DE CASA.....	88
5.4.1 O protagonismo da criança no momento da brincadeira	91
6 AS INTERAÇÕES, BRINCADEIRAS E BRINQUEDOS DA CRIANÇA NO DIA DO BRINQUEDO: SUJEITO NAS RELAÇÕES SOCIAIS E CULTURAIS	95
6.1. O DIA DO BRINQUEDO NA ESCOLA: VAMOS BRINCAR?	96

6.2 SÉRIO? BRINCAR?	101
6.3 COM QUE BRINQUEDOS?	106
6.4 COMO E DE QUE VAMOS BRINCAR?	120
6.5 BRINCAR COM QUEM?.....	127
6.6 ONDE BRINCAR?	136
7 PROTAGONISMO DA CRIANÇA NO MOMENTO DA BRINCADEIRA?	143
7.1 O PAPEL DO PROFESSOR E DA PROFESSORA PARA POTENCIALIZAR A AÇÃO PROTAGÔNICA DA CRIANÇA.....	146
7.2 DIA DO BRINQUEDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇO PARA O PROTAGONISMO OU PARA REPRODUZIR VALORES E EXPERÊNCIAS CULTURAIS E SOCIAIS?	150
8 HORA DE GUARDAR O BRINQUEDO E PARAR DE BRINCAR!	154
REFERÊNCIAS	159
ANEXO A - CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	166

1 INTRODUÇÃO

[...] que rompam as muralhas dos guetos nos quais, como intelectuais, nos têm confinado. Devemos nos recusar a acreditar [...] que o confronto dos hábitos especializados possa ser tão sedutor que nos conserve a todos em lugares pré-estabelecidos. (SAID, 1987, p. 158).

Investigar e pesquisar significa “romper muralhas” e “sair do confinamento”, que nos faz pensar, agir e chegar a lugares “pré-estabelecidos”. Significa interrogar-se e interrogar também o outro. Perguntar-se sobre o que nos parece óbvio e assertivo e permitir que o outro também pergunte e se interroge sobre a forma de ver e perceber-se no mundo. Implica admitir que o caráter construído sobre a constituição da nossa história e dos fatos que conhecemos não nos é dado, mas delineado e produzido de diferentes formas. Melhor, significa admitir que também existe a possibilidade de construir outros sentidos e significados para o que já existe.

Desse modo, sustentamos a necessidade de uma possível reconfiguração do processo de produção das culturas da infância, considerando as crianças nas suas diversas formas de agir e manifestar-se no interior do contexto social das instituições da Educação Infantil. Esse é o desafio que nos mobiliza a configurar algumas inquietações que nos perseguem e a suscitar algumas reflexões que servirão como eixo articulador desta pesquisa. Mas, para admitir outras e novas possibilidades ao que já existe, faz-se necessário olhar sobre nós, os outros e as situações como se estivéssemos olhando pela primeira vez, com olhos de querer enxergar outras e novas possibilidades, sem as lentes que conformam e formam a nossa visão e interpretação, a partir da nossa simbolização já pré-concebida e estabelecida. Olhar, em termos mais amplos e não restrito apenas ao que vemos, inclui observar com todos os nossos sentidos.

Desse modo, reveste-se de importância olhar e observar, com e sob diferentes perspectivas, acreditando que possam existir várias interpretações para o mesmo fenômeno, por mais que ele pareça semelhante e repetitivo. “Portanto, devemos aprender a observar da maneira mais aberta possível para que possamos nos questionar sobre o que, porque e como são os fenômenos” (RICHARDSON, 2015, p. 26). Isso significa que, mesmo figurando como semelhantes e naturalizadas, algumas práticas com crianças são passíveis de questionamento. Assim, podemos inferir que a variedade de vivências e contextos socioculturais em que circulam as crianças permite enxergar não apenas uma infância, mas infâncias múltiplas e plurais, nas suas mais diversas formas de manifestação e produção culturais.

Esse quadro de compreensão nos faz assumir uma postura e uma posição investigativa permeada e repleta de dúvidas, indagações, incertezas e, também, de curiosidades, que buscam desvelar as manifestações próprias do universo cultural das crianças, bem como desconstruir e relativizar algumas certezas que ainda pairam no universo da Educação Infantil. Contudo, tanto a curiosidade como as inquietações refletem uma série de influências, ou seja, incluem o que lemos, nossas experiências anteriores, nossas preferências ou interesses teóricos e práticos, enfim, traduzem nosso conhecimento sobre determinado fenômeno, sobre as circunstâncias que o envolvem e assim por diante. Esses aspectos enfatizam a relação direta que existe entre a pesquisadora e a pesquisa, pois geralmente nos questionamos e indagamos sobre algo do nosso interesse ou que faz parte do nosso cotidiano.

É claro que é fácil engendrar desafios relacionados ao nosso cotidiano e aos nossos interesses teóricos e práticos, mas identificar questões e preocupações focalizadas em alvos factíveis para a interrogação é complexo, uma vez que existe uma diferença entre estar interessado ou ter uma curiosidade sobre algum tema e ter um problema acerca desse tema. Além disso,

Sem alguma preocupação e circunstância que leve o pesquisador a sentir-se “pressionado” é difícil formular boas questões de pesquisa. Ter uma questão significa ter uma questão sobre algo, e quanto mais tangível e motivador é este “algo”, mais fácil é pensar em questões a serem formuladas sobre ele. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 52).

Elaborar questões sobre algo significa questionar a veracidade ou a falsidade “deste algo”. E, para muitos, na área da Educação, tal atitude pode parecer estranha, “[...] pois, o sistema educacional ainda transmite uma visão absolutista do saber (talvez seja mais fácil ensinar dogmaticamente que expressar dúvidas, inquietudes ou inquietações)” (RICHARDSON, 2015, p. 18).

O ponto de partida para formular a questão de pesquisa implicou assumir uma visão que permitisse reconhecer a incerteza, a falta de clareza, a relatividade dos conceitos e dos fatos. Porém, essa visão nos leva “a importantes avanços na produção e democratização do saber, muito mais que a simples aceitação, não questionada, do que aparece nos livros e mentes dos especialistas” (RICHARDSON, 2015, p. 18).

Nessa perspectiva, também convém considerar a relevância da pergunta e o valor da investigação que se desenvolve e realiza. Dessa forma, apresenta-se como questão fundante, além de outras secundárias, os estudos sobre as brincadeiras, os brinquedos e as interações das crianças no Dia do Brinquedo na Educação Infantil, na cultura contemporânea. O objetivo consiste em refletir sobre os processos socioculturais e pedagógicos envolvidos nessas

vivências e que tenham por pressupostos ver, ouvir, perceber e indagar-se sobre os modos de relação e convívio, a fim de captar o espírito da época em que vivemos, as formas por ele engendradas, e problematizar o projeto de educação que se constrói nesse entorno, o qual é, muitas vezes, olhado e percebido de forma simplista e ingênua. Em um primeiro momento, podemos ter a impressão de que este tema é redundante, mas, em um escrutínio mais atento, percebemos que as nuances e as particularidades podem reconfigurar nossos olhares e possibilitar o descobrimento de novas maneiras de pensar, assim como recompor ou fortalecer aquelas que já conhecemos, pois há muitos matizes naquilo que constitui o que entendemos como educação hoje.

Acreditamos que os diversos entendimentos até aqui apresentados foram necessários para a elaboração do projeto e do trajeto de investigação, ou seja, do mapa da realidade procurada, sustentando a ideia de que “Apesar de sua falta de precisão, o “mapa” ajuda a compreender o território em estudo” (RICHARDSON, 2015, p. 19). Para elaborar esse “mapa”, ou seja, o projeto e o seu trajeto, a partir de uma reflexão metodológica científica, fez-se necessário situá-lo em uma prática histórica particular, em um espaço de trabalho específico, considerando alguns princípios identificados como pós-modernos, pois muitas e rápidas são as mudanças na atualidade, o que traz grandes impactos a todas as áreas e aspectos da vida humana. O conjunto de certezas abalou-se progressivamente, deixando o campo mais livre a uma pluralidade de compreensões.

Na Educação não foi e não é diferente, pois esta sofre os efeitos e as consequências dos novos tempos, assim como instaura processos pedagógicos que influenciam a ocorrência de mudanças. Nas últimas décadas, foram várias as mudanças, principalmente no que tange à Educação Infantil, com o aumento no número de atendimentos a crianças. Temos que considerar que muitas dessas modificações aconteceram também em função da inserção da mulher no mercado de trabalho, mas, principalmente, pelas transformações no modo de se ver e de ser criança hoje, influenciado por outros construtos sociais, todos efeitos e consequências de uma nova conjuntura histórica, pois cada época e contexto criam e produzem cultura, a partir da qual emergem diferentes conceitos de infância e, por via de consequência, formas de ser e de educar as crianças.

Nesse cenário de mudanças, muitas instituições de Educação Infantil iniciaram seus trabalhos construindo, normatizando e reproduzindo espaços e tempos, propostas e modelos e manuais pedagógicos distantes da realidade encontrada, sem considerar o grupo de crianças, as famílias e os educadores que deles usufruíam. Isso significa que, mesmo que cada época viva e conceba a infância de forma muito particular e individualizada, em contextos

educacionais completamente distintos, o conceito de infância também é influenciado por algumas referências sociais e legais que propagam modelos e formas universais de se viver e de se concebê-la. Ou seja, as “infâncias refletem as sociedades em que se inserem e, também, ajudam a construir essas sociedades, por intermédio dos adultos que surgem das crianças” (STEARNS, 2006, p. 20). Além disso, “Nós costumamos saber o que a sociedade oficialmente pensa sobre a infância – as leis refletem esse pensamento, [...]” (STEARNS, 2006, p. 14).

Para auxiliar tais instituições na educação das crianças, foram criados, entre outros suportes e marcos legais, os Referenciais Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2010), o Manual de Orientação Pedagógica (BRASIL, 2012) e, atualmente, a primeira Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BRASIL, 2017). Todos apresentam diretrizes e orientações pedagógicas para o bom funcionamento e desenvolvimento do trabalho pedagógico da escola com as crianças e suas famílias e funcionam como apostilas e manuais de instrução e prescrição, distantes da realidade das crianças que vivem em contextos tão distintos.

Esses mesmos referenciais destacam que o brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento das crianças, de modo que nos cabe problematizar e buscar compreender de que forma essa relação se estabelece. No entanto, a introdução das brincadeiras e das interações como eixo do currículo depende de condições prévias e requer o detalhamento de aspectos que emergem da prática pedagógica, pois se espera que o trabalho educativo na Educação Infantil crie condições para que as crianças descubram, conheçam e ressignifiquem novos sentimentos, valores, ideias, costumes e papéis sociais.

Concebemos, dessa forma, a Instituição de Educação Infantil como um espaço de inserção das crianças nas diferentes relações sociais, éticas e morais. Mas, para isso, faz-se necessário que se desperte certa criticidade em relação aos brinquedos preferidos e hoje disponibilizados e utilizados pelas crianças em suas brincadeiras e se façam questionamentos importantes em torno de alguns aspectos: Quais brinquedos selecionar, adquirir e como utilizá-los? Os interesses e as necessidades das crianças de diferentes segmentos culturais, étnicos, sociais, de gênero, entre outros, estão sendo contemplados? Como é possível utilizar um conjunto de brinquedos que seja, ao mesmo tempo, adequado tanto individualmente quanto para o grupo de crianças? De que forma o mesmo brinquedo e/ou brincadeira pode ter sentido e significado diferente para cada criança, diversificando a sua função ou seu papel, conforme seu meio social, cultural ou pedagógico? De que criança e de que brinquedos

estamos falando? Como podemos definir a infância e sua cultura lúdica nos tempos atuais? De que forma os brinquedos contribuem para a construção da identidade das crianças?

Considerando todos esses questionamentos, acredita-se que seja de grande relevância estudar, pesquisar e aprofundar o conhecimento sobre as brincadeiras e as interações das crianças na Educação Infantil, sob o acompanhamento do professor ou da professora, motivadas pelos brinquedos da escola e os trazidos de casa no Dia do Brinquedo, prática ainda muito comum e naturalizada em diferentes instituições de Educação Infantil. O estudo busca, assim, contribuir com importantes e necessárias reflexões, para compreender como a cultura lúdica local é influenciada pela cultura lúdica internacional e globalizada. Cultura essa em que brinquedos produzem um modo de ser sujeito, por meio da transmissão de conteúdos, padrões de beleza, papéis sociais de gênero, conceitos e preconceitos, e, às vezes, esquemas naturalizados e massificados sem critério de seleção, análise, planejamento ou reflexão, o que influencia a construção da identidade da criança e de sua família.

Percebemos o quão necessário se faz problematizar essa temática junto às instituições, a fim de despertar maior criticidade em relação à seleção, à disponibilização, ao uso e, portanto, à significação dos brinquedos, bem como em relação à institucionalização do Dia do Brinquedo de casa na proposta educativa. Muitas vezes, essa proposta carece de reflexões, no sentido de transformá-la em um campo privilegiado de pesquisa educativa, dado que “Os temas ou problemas e as questões destinadas a serem resolvidas não surgem simplesmente do ar. Elas aparecem quando ocorre um incômodo, incomum, ou discrepante e quando acreditamos que há algo a ser descoberto e entendido [...]” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 28).

Compreender ou buscar entender o brinquedo como importante possibilidade de a criança brincar espontaneamente e expressar as diferentes manifestações socioculturais na construção da identidade requer uma explanação sobre o entendimento de cada um desses conceitos e sobre a relação que se estabelece entre o brincar da criança e o brinquedo, na perspectiva social, na cultural e na pedagógica.

É importante destacar que as ideias sobre o brincar, os brinquedos e os jogos têm variado ao longo dos últimos séculos e que, se, na atualidade, vêm sendo concebidas de maneira favorável, é porque fazem parte de uma construção social, ou seja, são inventados, significados, construídos e fabricados com vistas à constituição de um modo de ser. Ao admitir o caráter dessa construção e de sua constituição histórica, admitimos também que existem diferentes formas de o ser humano se constituir enquanto sujeito.

Nessa perspectiva, a brincadeira e os brinquedos traduzem uma visão de mundo, ao mesmo tempo em que requerem uma cultura (um conjunto de significações) para existirem. E, ao fazerem parte do mundo infantil, por meio de diferentes significações e modos de entretenimento, vêm marcados por manifestações sociais e culturais, isto é, de conteúdos, diferentes modelos e interesses sociais, em um processo de construção da identidade infantil, de forma individual e universal, simultânea, mas não linear. Identidade é compreendida como “algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento” (HALL, 2001, p. 38). Individual e universal, simultaneamente, pois as crianças contemporâneas fazem parte de uma geração que nasce em contato direto com as tecnologias e descobre o mundo pela mídia, o que torna a cultura lúdica infantil internacional, universal e global. Contudo, ao mesmo tempo, é individual, pois cada sujeito (criança) acumula diferentes experiências lúdicas e de interação, e, com isso, o sentido, o significado e o uso que fará dos brinquedos também serão diferentes. Assim, compreende-se a construção da identidade como individual, incompleta, em permanente processo e em construção constante.

Partindo dessa concepção, faz-se necessário refletir e discutir acerca dos brinquedos, das brincadeiras e das interações que estas possibilitam. Esses brinquedos são fabricados e disponibilizados para as crianças nas instituições de Educação Infantil e determinam modos de viver as práticas infantis atuais, uma vez que tanto as brincadeiras como as interações possíveis a partir delas constituem o eixo norteador da proposta curricular da Educação Infantil hoje. É preciso também pensar sobre e problematizar os efeitos do uso de alguns brinquedos na construção da identidade das crianças, para verificar de que modo podem influenciar a forma de ser e pensar o mundo, bem como modelos e estilos de corpo, padrões e papéis sociais, gênero, raça, etnia, etc. E é necessário, ainda, problematizar as brincadeiras e os brinquedos na perspectiva sociocultural e pedagógica, considerando a criança contemporânea e percorrendo um caminho que possibilite superar as manifestações e os reducionismos atribuídos à relação das crianças com as brincadeiras.

Ao olharmos para a representação do brinquedo e seus efeitos a partir dessa lente, na constituição e construção da identidade da criança, reforçamos a necessidade de uma investigação mais profunda sobre como acontece e se manifesta esse processo no cotidiano infantil e sobre a necessidade de defendermos e preservarmos a cultura lúdica local. Também é preciso problematizar o mundo globalizado, a fim de despertar, nos educadores, nas famílias e nas próprias crianças, certa criticidade sobre a forma de disseminação e/ou negação de alguns brinquedos, uma vez que o lúdico, por meio dos brinquedos, também marca seu valor

pelo aspecto romântico da infância, pois é utilizado como fortalecedor de uma imagem de criança ideal e universal, personificada por atributos que expressam alegria, felicidade e inocência.

A partir das questões levantadas, faz-se igualmente necessário contextualizar a sociedade contemporânea, a pós-modernidade, situando a Educação, as instituições de Educação Infantil, bem como a cultura infantil e seus artefatos em um contexto mais amplo, uma vez que não existem no vácuo e, por isso, não podem ser compreendidos e analisados dissociadamente do contexto em um âmbito maior. Para introduzir, situar e procurar compreender a pós-modernidade, serão utilizadas como aporte teórico obras de Zygmunt Bauman (2001-2007), que apresentam a mudança de uma sociedade mais “sólida”, a “modernidade suplantada”, para uma mais “líquida”, “fluida” e “infinitamente mais dinâmica”, a “modernidade imediata” e globalizada, o que acarretou profundas mudanças em todos os aspectos da vida humana. A partir da compreensão das mudanças ocorridas com a passagem da “modernidade sólida” para a “líquida”, este estudo volta-se para o entendimento das alterações ocorridas na vida infantil, seus efeitos no modo de ser criança e na multiplicação e produção de artefatos (brinquedos) para o consumo e uso desta.

Compreendendo a humanidade como em constante movimento, estudaremos a globalização e suas consequências na construção e produção de identidades. Segundo Hall (2001), a globalização, na medida em que dissolve barreiras da distância, cria possibilidades de “identidades partilhadas”, sendo que nossas histórias individuais e particulares partilham de histórias universais. Nesse sentido, segundo o autor, pode haver uma tensão entre o “global” e o “local” na transformação das identidades, ou seja, pode haver uma “homogeneização cultural”, o que ameaça a identidade local. Admitindo tais efeitos da globalização, Brougère (2002, p. 28) reforça essa ideia ao afirmar que a cultura oferecida hoje pela mídia contribui para a “modificação da cultura lúdica que vem se tornando internacional”. Nesse mesmo sentido, Costa (2009) chama a atenção sobre como somos convocados pelos textos culturais a nos embrenharmos em suas pedagogias e a nos tornarmos o que somos em cada momento de nossa existência, discussão que contribui com importantes reflexões acerca da educação na cultura contemporânea da mídia e do consumo. E, ainda, Keller (2001, p. 123) alerta que “é importante aprender a interpretar a cultura da mídia politicamente, a fim de decodificar suas mensagens e efeitos ideológicos”, ou seja, que a ideologia é apresentada sob a forma de diferentes textos culturais, como imagens e códigos, assim como neste contexto de investigação, sob a forma de brinquedos, que influenciam “pensamentos e comportamentos por produzirem modelos de sexualidade, estilo ou ação”

(KELLER, 2001, p. 140). Porém, o autor alerta que “os efeitos da cultura da mídia são muito complexos e mediados exigindo estudos dos modos como os indivíduos os usam para produzir significados e identidades” (KELLER, 2001, p. 142).

Dessa maneira, mesmo havendo certa “homogeneização cultural” (HALL, 2001), produção de “cultura lúdica internacional” (BROUGÉRE, 2002) e influência midiática intencional e ideológica (KELLER, 2001), isso não pode ser considerado determinante, pois os próprios autores apontam a construção da identidade com a ideia de uma possível articulação ou entrelaçamento entre as diferentes culturas, a do indivíduo, em seu contexto mais local e individual, com a global, sem que uma anule completamente a outra, havendo diferentes mediações e significações. Seguindo esse modo de construção de identidade, Brougère (2002, p. 32) afirma que “quem brinca se serve de elementos culturais heterogêneos para construir sua própria cultura lúdica com significações individualizadas” e, assim, vai se constituindo também na forma de ser e de se produzir como sujeito hoje.

Nessa perspectiva, é relevante questionar a relação entre o brinquedo hoje produzido, selecionado, disponibilizado e permitido para as crianças e a construção da identidade destas, assim como pensar sobre como vem se modificando a forma de ser criança e a cultura lúdica ao longo dos tempos e quais os efeitos dessa produção cultural. Ao falar sobre a escolha e a disponibilização dos brinquedos, referimo-nos tanto àqueles que ainda chamamos de tradicionais, ou seja, que vêm carregados de significações, valores e tradições partilhadas por um povo ou época, quanto àqueles que conhecemos por meio de informes publicitários por diferentes vias de comunicação e que se tornam, muitas vezes, os preferidos entre o público infantil, pois, além de serem brinquedos, constituem uma forma de inserção social e de pertencimento a determinado grupo social.

Diante dos argumentos apresentados, acreditamos que as brincadeiras como também os brinquedos podem se transformar em momentos e oportunidades de encontros potentes entre os professores, as professoras e as crianças, entre crianças e crianças e entre os brinquedos e crianças, em significativas oportunidades em que a criança se expressa e se manifesta espontaneamente, apesar das diferentes imposições culturais, com possibilidades de criar as suas próprias significações e seus protagonismos. Encontros potentes, nesse contexto, significados como compartilhamento de interesses e ideias entre as crianças envolvidas na relação, para expandir suas liberdades em um processo de criar, (re)criar e (re)significar conceitos e possibilidades (REDIN, 2009).

Procurar compreender esses processos de construção e produção cultural lúdica, concebendo as brincadeiras e o brinquedo como relevante possibilidade para que a criança se

expresse, manifeste a sua e compartilhe de outras culturas, pode ser também uma possibilidade para contemplarmos e favorecermos a diversidade, no sentido de transformá-la em um campo privilegiado da experiência educativa. No entanto, cabe-nos questionar as brincadeiras e as interações na Educação Infantil que ocorrem no Dia do Brinquedo de casa, institucionalizado pela Escola, compreendido e naturalizado por muitos educadores, famílias e crianças sem reflexão e fundamentação teórica.

Para tornar claros o problema de pesquisa e o alcance da questão, simultaneamente, faz-se necessário esclarecer a intenção da investigação e, segundo Lankshear e Knobel (2008, p.51), “a intenção de pesquisa contribui para o entendimento e a resolução do problema”. A intenção, ou seja, o objetivo geral desta investigação consiste em analisar como ocorrem as brincadeiras e as interações socioculturais das crianças em uma EMEI de um município da Encosta da Serra, no Dia do Brinquedo de casa, considerando o contexto contemporâneo. Nessa perspectiva, queremos analisar as múltiplas consequências das características da contemporaneidade quanto às brincadeiras e aos brinquedos das crianças, motivados pela pergunta “Quais brinquedos, brincadeiras e interações são vivenciadas pelas crianças numa Escola de Educação Infantil no contexto contemporâneo, no dia designado pela escola como o Dia do Brinquedo?”.

Para a definição do problema e a relevância deste estudo, foi importante pesquisar no Banco de Teses da Capes e outras fontes, a fim de conhecer o que já foi pesquisado sobre o tema. Para isso, algumas combinações de palavras-chave foram buscadas. Fez-se a pesquisa inserindo as seguintes palavras-chave: brinquedos, brincadeiras, interações, dia do brinquedo e cultura contemporânea. Com a busca, foram encontrados 101 registros, distribuídos em diferentes áreas, que abrangem desde Ciências da Saúde — até Ciências Humanas — como Educação e Comunicação — e Sociais e Humanidades, sendo essas últimas de maior interesse para este trabalho.

Dentre os diversos resultados que surgiram, destaca-se o trabalho de Letícia Rodrigues de Souza (2014), que, a partir da questão de pesquisa *Como se configura o papel do brinquedo para a formação das crianças na Educação Infantil acerca da sociedade disciplinar foucaultiana?*, procura identificar as posturas da professora que trabalha com a Educação Infantil no que se refere aos brinquedos, à luz de questões caras para Michel Foucault. As análises, pautadas nesse estudo, com base nas contribuições foucaultianas, mostram que a escola de Educação Infantil estudada apresenta elementos para disciplinar e formatar o corpo das crianças. Outro estudo importante na área é o de Mariana Stoeterau Navarro (2009), intitulado *Reflexões acerca do brincar na Educação Infantil*. O estudo, por

meio de uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo, analisa de que forma o brincar é tratado no ensino infantil, que tipo de mediação a professora tem feito e como ele é compreendido por ela. Como resultado, percebeu-se que a inserção do brincar na rotina da criança na escola é feita muito em função da importância que lhe é atribuída pela professora. Destacamos também a tese de doutorado de Marluci Guthiá Ferreira (2014), intitulada *A cultura lúdica das crianças contemporâneas na sociedade multitela: o que revelam as vozes dos meninos e das meninas de uma Instituição de Educação Infantil*. Essa pesquisa busca compreender como as crianças se relacionam com as mídias eletrônicas da contemporaneidade e como estas participam da configuração dos modos de viver a infância, a partir do estudo do brincar de crianças pequenas. Esse estudo traz indicações de que os meninos e as meninas participantes da pesquisa estão inseridos na cultura digital e já têm as suas experiências lúdicas com as tecnologias digitais, mas ainda buscam brincadeiras tradicionais por conviver em grupo com seus pares. Já a pesquisa intitulada *Presentes na Escola e Ausentes na Rua: Brincadeiras de crianças corpos marcados pelo gênero e pela sexualidade*, de Ileana Wenitz (2012), também constitui importante referência para este estudo, pois mapeia e problematiza as diferentes representações presentes na construção das brincadeiras (e dos brinquedos) de grupos de crianças do Ensino Fundamental, observando, nesse contexto, como o gênero atravessa/institui ou conforma as ações e os discursos desse grupo social.

Por fim, na área da Educação, destacam-se os trabalhos: *Brinquedo como expressão objetiva dos processos de subjetivação contemporâneo*, da autoria de Josiana Picolli (2015), que aborda os lugares do brinquedo no contemporâneo, para analisar as relações entre infância e educação, mediadas por esse objeto de brincar. E a pesquisa de Nathália Crescêncio Palhano (2009), *Amanhã é dia de brinquedo! A fala de educadoras da criança muito pequena sobre o brinquedo na rotina dos CMEI's de Curitiba*, apresenta o brinquedo como objeto da cultura escolar, indispensável para a escola da criança pequena, e conclui que as educadoras compreendem o brinquedo como um material didático para a Educação Infantil e reconhecem para que serve (sua função), mas ainda estão por compreender seu uso como recurso didático na prática pedagógica com as crianças pequenas.

Importante, ainda, que sejam mencionados os trabalhos indicados pela banca de qualificação como possível contribuição para esta pesquisa. O professor Dr. Luis Henrique Sommer destacou, entre outras obras, a publicação de Marisa Vorraber Costa (2009), intitulada *A educação na cultura da mídia e do consumo*. Esse estudo contribui para a reflexão sobre a educação na cultura contemporânea da mídia e do consumo, de modo que é

importante, pois, assim como nossa análise, aponta para uma relação com a escola e a cultura contemporânea. Além disso, aborda as pedagogias culturais e, tal como nossa investigação, aponta como a mídia influencia a formação cultural do sujeito contemporâneo. A professora Dra. Saraí Schmidt indicou o estudo de Rita Marisa Ribes Pereira, Nélia Mara Rezende Macedo e seus colaboradores (2012), intitulado *Infância em pesquisa*, que aborda reflexões sobre a pesquisa feita com crianças e apresenta pontos de partida e de chegada de muitas questões metodológicas. A professora ainda destacou os estudos de Jane Felipe, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que possui várias publicações na área das infâncias, gênero e sexualidade e atua com os temas: infâncias, *scripts* de gênero, sexualidade, educação infantil, educação sexual na escola, pedofilia e pedofilização como prática social contemporânea. Esses temas de estudos são importantes para compreendermos sua relação com a educação, bem como para perceber algumas implicações para a Educação Infantil. Já a professora Dra. Marita Redin sugeriu a leitura de estudos de Vania Carvalho de Araújo (1996), que enfatiza o lúdico como elemento de humanização no cotidiano infantil. Todos esses estudos são importantes, pois contribuem para a análise das interações, das brincadeiras e dos brinquedos no Dia do Brinquedo na Educação Infantil, o que constitui relevante reflexão, considerando a cultura contemporânea. Contudo, de forma alguma, apresentam-se como respostas, mas como provocações para novos caminhos e possibilidades de pesquisa e descobertas.

Nessa perspectiva, esta pesquisa torna-se relevante, uma vez que aponta os brinquedos e as brincadeiras como meio para a formação cultural do sujeito contemporâneo. Além disso, a partir desse breve panorama, pode-se observar o quanto a infância, as brincadeiras e os brinquedos são temas importantes para a pesquisa na atualidade e, assim, a institucionalização do Dia do Brinquedo na cultura contemporânea também merece destaque. Há, ainda, muito a acrescentar, especialmente pelo fato de as brincadeiras, os brinquedos e as interações serem investigadas no Dia do Brinquedo, em um contexto de Educação Infantil com crianças contemporâneas. Nesse sentido, a pesquisa torna-se singular, pois ao mesmo tempo em que as brincadeiras e os brinquedos, na perspectiva sociocultural, bem como o Dia do Brinquedo, já tenham sido objeto de inúmeras investigações, parece-nos, ainda, necessário e fundante investigar e indagar sobre a relação entre as perspectivas socioculturais do brincar e do brinquedo na educação das crianças e sobre a intenção pedagógica defendida pela escola, ao institucionalizar o Dia do Brinquedo. Ao ter sido objeto de pesquisa, o Dia do Brinquedo, em muitas situações, sob o ângulo pedagógico, foi considerado importante espaço e momento de socialização, com foco muito mais no que acontece entre as crianças do que propriamente na

intenção da institucionalização desse dia. Assim, foi apresentado de modo descaracterizado de seu caráter cultural e contemporâneo, ou seja, sem relação com a época em que estamos vivendo, o que naturaliza a relação da criança com o lúdico. Sob esse ponto de vista, a institucionalização do Dia do Brinquedo confere às brincadeiras e aos brinquedos uma universalidade conceitual, isenta de dúvidas e, assim, sem reflexão sobre o projeto de educação que se constrói nesse entorno, o que torna esta pesquisa relevante. Em outras palavras, nossa intenção não consiste em realçar e reforçar os estudos já realizados, mas adentrar no cerne do problema, para abordá-lo de modo crítico e produzir uma análise contextualizada sobre as relações concretas entre a criança, os brinquedos e as brincadeiras na cultura contemporânea, rompendo com os simplismos e com as generalizações ainda presentes em alguns discursos acadêmicos e documentos legais.

Portanto, investigar e analisar as brincadeiras e as interações no contexto do Dia do Brinquedo de casa ganha relevância, porque parte da hipótese de que, que nesse dia, as crianças são motivadas e influenciadas a estabelecerem as suas relações e a vivenciar o lúdico a partir dos brinquedos trazidos de casa, os quais são fortemente marcados e definidos pela cultura de consumo e a midiática, reproduzindo as culturas contemporâneas. Com a implantação desse dia, a escola reforça a cultura midiática e do consumo, sem que haja reflexão teórica mais aprofundada sobre isso. O Dia do Brinquedo é, pois, institucionalizado de forma desprovida, muitas vezes, de significado pedagógico e cultural, o que desvela seu viés negativo por representar sérios limites à liberdade, à espontaneidade e ao desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da iniciativa da criança, tão defendida pela Educação Infantil por meio das brincadeiras e interações. Além disso, a escola também não enfoca esse dia como materialidade da cultura da época em que estamos vivendo.

Ao situarmos o Dia do Brinquedo no contexto cultural e contemporâneo da Educação Infantil, questionamos a educação das crianças sob a imposição da cultura midiática, que homogeneiza as experiências lúdicas infantis, pelo menos em termos da materialidade dos brinquedos, que são hoje os mesmos em qualquer lugar do mundo, ao passo que, paralelamente, também se defende a iniciativa da criança. Ou seja, podemos questionar o quanto o Dia do Brinquedo pode de fato privilegiar a espontaneidade e a liberdade da criança ao brincar e interagir, sendo que, nesse dia, ela é fortemente marcada e motivada pelos brinquedos trazidos de casa, considerando que, ao mesmo tempo em que consome tais brinquedos, também consome os modos de ser, brincar e interagir. Questionamos, também, nessa perspectiva, a disseminação e a universalização de conceitos e ideias em relação às brincadeiras e interações expressas em materiais didáticos e em projetos pedagógicos de

escolas, que descaracterizam e desqualificam a criança como sujeito histórico e social. As crianças consomem imagens, ideias, conceitos e valores por meio da parafernália didática disponibilizada e defendida pela escola, a qual não questiona nem interfere nesse processo.

Descrevendo a intenção da pesquisa, o objetivo geral e o problema, também elaboramos os objetivos específicos da investigação, quais sejam: situar e compreender a infância na cultura contemporânea; investigar, junto a uma turma de pré-escola de uma EMEI da Encosta da Serra, como as crianças se relacionam com as produções culturais por meio das interações, das brincadeiras e dos brinquedos; compreender de que forma o brinquedo pode influenciar as interações e as brincadeiras das crianças, bem como o modo de elas se apresentarem e de se posicionarem em relação ao mundo; refletir sobre a institucionalização do Dia do Brinquedo no contexto contemporâneo, paralelamente à defesa da importância das brincadeiras e das interações, compreendidas como encontros potentes entre os professores, as professoras e as crianças, entre crianças e crianças e entre os brinquedos e as crianças, importantes para a criança se expressar livremente e se manifestar espontaneamente, com a possibilidade de criar suas próprias significações sobre o mundo e de assumir a posição de protagonista. Os objetivos mobilizam a configuração de algumas questões, servindo como eixo articulador desta pesquisa e esclarecendo conceitos-chave, relevantes para o estudo.

Para encaminhar a questão de pesquisa, definimos como caminho metodológico a abordagem etnográfica, de cunho exploratório qualitativo, baseada na pesquisa de campo, que se fundamenta no estudo da cultura, na compreensão dos fenômenos relativísticos, com implicação na participação subjetiva da vida dos sujeitos estudados. Pretendemos, dessa forma, que o grupo em estudo seja compreendido em suas especificidades, em suas várias e diferentes interações, manifestações e expressões espontâneas nas brincadeiras e com os brinquedos, nesse momento da vida tão singular e plural, denominado infância.

Os capítulos que se apresentam na sequência fundamentam-se na concepção de respeito à criança e delineiam-se com base nos princípios de que, para observar, procurar compreender e realizar possíveis análises, é necessário ter clareza em relação à base teórica que sustentará o estudo, e, por isso, explicitamos e fundamentamos todo o caminho metodológico de pesquisa e investigação. Além disso, apresentamos os principais referenciais teóricos que sustentam a definição e o caminho analítico desta pesquisa e, posteriormente, relatamos e descrevemos todo o processo etnográfico, apresentamos as análises e os resultados baseados nas observações das crianças no contexto da pesquisa.

No segundo capítulo, descrevemos toda a trajetória metodológica, destacando a importância da cientificidade e o rigor da pesquisa, sem perder o caráter da subjetividade e da

sensibilidade ao se investigar crianças. Descrevemos cada passo metodológico e instrumental, como fundamental para se chegar à compreensão e à análise das observações realizadas. Além disso, tomamos como fundamento a ideia de apresentar a singularidade da pesquisa com crianças e sustentar teórico-metodologicamente esta trajetória. E, para analisar as transformações da experiência da infância no mundo contemporâneo e refletir sobre as inúmeras questões teóricas e metodológicas que o ato de pesquisar com crianças implica, utilizamos como principal base teórica os estudos sugeridos pelos professores da banca, dentre outros. Assim, mencionamos os fundamentos e estudos das pesquisadoras sobre infância, Pereira e Macedo (2012), que compreendem a infância como um dos tempos de vida que mais tem se transformado no mundo contemporâneo. Do mesmo modo, as investigações de Araújo (1996), que enfatiza e busca explicitar e analisar os mecanismos de dominação estendidos ao universo da criança, destacando o lúdico como elemento de humanização no cotidiano infantil e como possibilidade de a criança produzir-se como infante e como realidade humano-social e cultural.

No terceiro capítulo, esclarecemos de que infância e de que criança estamos falando, situando esse momento da vida e a concepção de criança como sujeito histórico dessa infância, questão fundamental para nos situarmos e compreendermos o contexto e os sujeitos desta pesquisa. Apresentamos reflexões sobre a construção social da infância e a sua relação com outros fatores e contrutos sociais e culturais. Estudamos a História da Infância e da Criança sob diferentes perspectivas e visões, considerando o contexto histórico e cultural, construído e produzido em um sistema de significado próprio e não mais universal, como ainda concebido por muitos. Entendemos o olhar e o mundo da própria criança em diferentes culturas como fundamental para a compreensão da infância e da sua construção social. Buscamos amparo na produção científica de vários autores que pesquisam a infância como categoria e construção social e cultural, sendo os principais: Ariés (1988), Heywood (2004), Kuhlmann Junior (2011), Cohn (2009), Dornelles (2012) e Larrosa (1999). Abordamos o enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro, que apresenta a infância para além do que dizemos sobre ela, enfocando o que ela nos diz na sua singularidade e heterogeneidade, entre outros temas secundários.

No quarto capítulo, abordamos a constituição da infância contemporânea, interpelada pelas pedagogias contemporâneas e convocada para o consumo. Apresentamos algumas implicações dessa infância, nomeada pós-moderna, para o contexto da Educação Infantil, do currículo e as práticas pedagógicas. E com a apresentação de tais implicações, interrogamos a institucionalização do Dia do Brinquedo nas escolas, bem como no contexto da pesquisa. A

sustentação teórica desse capítulo foi produzida, principalmente, em diálogo com as produções científicas de Baumann (2001, 2007, 2008), Hall (1997, 2001), Costa (2006, 2009), Keller (2001), Araújo (1996), Barthes (2013), Corsaro (2011), Oliveira (2010), Brougère (2014), entre outros teóricos, que compartilham perspectivas pós-estruturalistas, subvertendo e questionando os modos convencionais de pensar os fenômenos da ordem da cultura.

Inscrito em uma visão “caleidoscópica”, que vê a contemporaneidade marcada por diferentes condições e bastante peculiares, imbricada e implicada naquilo que tem sido conhecido como cultura pós-moderna, o quarto capítulo apresenta o brinquedo como um artefato cultural, que influencia as crianças na contemporaneidade. Além disso, apresenta as brincadeiras e os brinquedos como manifestações socioculturais, que também tendem a regular as mediações e as interações pedagógicas na escola, influenciando a construção da identidade infantil, que é hoje um dos objetivos da Educação Infantil. O capítulo reflete, ainda, sobre a contribuição das brincadeiras e interações como vivências fundamentais, uma vez que possibilitam às crianças produzirem-se como infantes e como realidade humano-socio-cultural. Nessa empreitada, buscamos amparo, prioritariamente, nos estudos dos seguintes pesquisadores: Redin (2009, 2012), Brougère (2002, 2008, 2010), Hall (2001, 1997), Fortuna (2012), Costa (2009), Bujes (2001), Felipe (2001, 2002, 2006), Cardoso e Nascimento (2017), entre outros.

Ao sustentarmos, na abordagem etnográfica, a pesquisa com as crianças em seu próprio contexto e condições socioculturais, no quinto capítulo, socializamos parte dos resultados do estudo, realizado com uma turma de pré-escola da rede pública de ensino em uma cidade da Encosta da Serra/RS, centrado na análise das brincadeiras e interações vivenciadas pelas crianças no Dia do Brinquedo, no espaço e no tempo disponibilizado para brincar e interagir, considerando a cultura contemporânea. Retomamos as opções teóricas já abordadas nos capítulos anteriores, para analisar e compreender as interações, as brincadeiras e os brinquedos no Dia do Brinquedo, no contexto da instituição investigada e no atual contexto contemporâneo em que estamos inseridos.

A partir do estabelecimento da relação entre a escolha do brinquedo, das brincadeiras e das interações no momento do brincar das crianças e na organização do espaço, enfatizamos, no último capítulo, a importância e o papel do professor e da professora, fundamentais para promover, além de interações e mediações socioculturais potentes e significativas, importantes reflexões e questionamentos sobre o Dia do Brinquedo. Problematicamos o projeto educativo que se constrói no entorno desse dia, o qual, muitas vezes, é instituído, naturalizado e ingenuamente reproduzido, sem reflexão e criticidade.

Com a perspectiva de fomentar reflexões e interrogações sobre a infância hodierna e sobre os projetos educativos que se constroem nesse entorno, refletimos sobre as brincadeiras e interações no Dia do Brinquedo, esperando que os leitores acompanhem e dialoguem com o texto com tanto prazer quanto o que sentimos ao vivenciarmos a construção e a elaboração desta tese, constituindo-se, assim, o texto em um “jogo de aprendizagens”.

2 DO PROJETO AO TRAJETO METODOLÓGICO

O método científico pode ser considerado algo como um caleidoscópio; diferentes lentes aberturas e distâncias produzirão formas diversas de ver. O uso de apenas uma vista não oferecerá uma representação adequada do espaço total que desejamos compreender. (RICHARDSON, 2015, p. 19).

O caleidoscópio, representa uma das características do pós-modernismo, ou seja, o rompimento da unificação, da centralidade e das velhas metanarrativas, dado que esse novo contexto é balizado pelo relativismo e pelo ceticismo. Estes, segundo Jenkins (2013, p. 98), “afetam também a situação das práticas epistemológicas e metodológicas”, e, por isso, restam apenas “posições, perspectivas, modelos, ângulos, paradigmas”.

A partir dessa visão, abrimos espaço para a multiplicidade de olhares sobre as crianças, particularizando suas análises e levando em conta a sua cultura, o contexto da pesquisa, as características infantis, sob diferentes percepções e interpretações. Isso tudo, de alguma forma, marcado e influenciado por perspectivas locais, regionais, nacionais e internacionais. Mesmo marcada por essas diferentes perspectivas, essa visão também nos permitiu a liberdade de proporcionar interpretações e alternativas diversas, pois os próprios processos de produção da investigação foram também considerados.

Levar em conta o processo de produção da investigação supôs considerar também os diferentes interesses, tanto os conscientes quanto os inconscientes, coletivos e individuais simultaneamente, existentes no momento e no contexto pesquisado, pois o ato de investigar foi também um ato de interpretar, dado que “não há método que estabeleça significados definitivos; a fim de terem significados, todos os fatos precisaram inserir-se em leituras interpretativas que obviamente os contém, mas que não surgem pura e simplesmente deles” (JENKINS, 2013, p. 61). No entanto, nessa abordagem, é preciso considerar também que a interpretação é sempre uma prática encarnada em gestos, espaços e hábitos, os quais constituem fontes essenciais para aproximar os nossos olhares, reconhecer as diferenças e compreender que não há visão única ou correta sobre o fenômeno.

Embora, na Educação, em muitas situações, ainda impere o senso comum e a experiência de pesquisadores e teóricos que proporcionam guias e lentes para as atuais práticas existentes, uniformes e operacionalmente arbitrárias, que, de certa forma, condicionam nossa visão para a escolha de definições sobre os fatos, é necessário: “Olhar outra vez para os mecanismos e para as nossas instituições educacionais, questionar a verdade

de nossos próprios e cultivados discursos, examinar aquilo que faz com que sejamos o que somos, tudo isso abre possibilidades de mudança” (BARBOSA, 2006, p. 5).

Para compreender como os fenômenos acontecem na Educação e o que faz com que aconteçam dessa forma, não bastou nos aproximarmos das crianças. Foi necessário nos apropriarmos do seu conteúdo, de suas narrativas, assim como vislumbrar perspectivas provisórias e respostas corrigíveis para os fatos. Pesquisar, portanto, em um contexto com crianças nos levou a várias reflexões, como: “A criança não sabe senão viver a sua infância. Conhecê-la pertence ao adulto. Mas o que vai prevalecer neste conhecimento: o ponto de vista do adulto ou da criança?” (WALLON, 1989, p. 9).

Kuhlmann Junior (2011, p. 31) considera que:

[...] as fontes, em sua totalidade, são produzidas por adultos. A criança não escreve sua própria história. A história da criança é uma história sobre a criança. Ao procurar levar em conta essa fase da vida, caracterizando-a como realidade distinta do adulto, não podemos esquecer de que continuamos adultos pesquisando e escrevendo sobre elas. Por um lado, a infância é um outro mundo, do qual produzimos uma imagem mítica. Por outro lado, não há outro mundo, a interação é o terreno em que a criança se desenvolve.

Tal acepção de pesquisa nos convocou a promover encontros entre a pesquisadora e seus interlocutores, ou seja, com as próprias crianças, que contribuíram para uma percepção mais clara de que o objeto de pesquisa era constituído de sujeitos ativos no contexto cultural da investigação e estudo. Sujeitos que dialogam e interagem, que têm valores e subjetividades e que são dotados de capacidade de construir significados e interpretações singulares sobre o mundo social.

Foi necessária uma vasta pesquisa bibliográfica para aprofundar a temática, para conferir sentido e significado a cada um dos conceitos abordados ao longo da pesquisa, bem como para fundamentar a análise dos dados ao longo do estudo, não como verdades absolutas, mas como importantes referências para novas reflexões e para a instauração de novas perguntas.

Diante disso, buscamos caminhar no sentido de ter clareza dos pressupostos orientadores, compreendendo esta etapa como fundamental para qualquer ação de pesquisa. Nesse contexto, surgiu a necessidade de nos voltarmos para duas questões teóricas principais: concepção de infância e concepção de pesquisa. Concepções compreendidas como independentes em um certo ponto, mas também interdependentes em outro. Interdependentes, porque precisamos ter o cuidado de pensá-las exclusivamente, cada uma a seu tempo (MACEDO; FLORES, 2012).

E, compartilhando da percepção de interdependência entre infância e pesquisa, segundo a visão de Macedo e Flores (2012, p. 241-242), entendemos as crianças como “sujeitos de seu tempo, como unidades singulares viventes e conscientes em suas vidas, como pessoas inseridas num contexto sócio-histórico, que têm capacidade de expressão e reflexão sobre si e seu entorno”. Ao mesmo tempo, compreendemos a pesquisa como “atividade de encontro com o Outro com o objetivo de desvelar aspectos sobre ele, sobre seu entorno e por isso, também sobre nós mesmos e nosso entorno” (MACEDO; FLORES, 2012, p. 242).

Desse modo, a convergência das duas perspectivas torna-se também interdependente na medida em que buscamos a estrutura do percurso de pesquisa articulado com os sujeitos com os quais nos propomos a dialogar, ou seja, as crianças. E, percebendo as crianças e a pesquisa dessa forma, compreendemos também que pesquisamos perspectivas de infância, como categoria social e cultural, constituída e composta por crianças em suas diferentes dimensões e contextos. Nessa perspectiva, compreendemos a infância como categoria social e cultural, e as crianças como importantes referentes empíricos de estudo. Isso significa que é preciso estudá-las a partir de si próprias, em seu próprio contexto social e cultural.

Nesse sentido, a abordagem etnográfica apresenta-se como um desafio e uma grande possibilidade de conduzir as pesquisas organizacionais investigativas com crianças, pois nos permite estudar a criança como “Outro”, como uma alteridade. Contudo, justamente para conhecê-la como “Outro”, a partir de uma convivência prolongada e da participação de suas rotinas na Instituição de Educação Infantil, grupo social pesquisado.

A pesquisa etnográfica tem suas origens na Antropologia (ECKERT; ROCHA, 2008), mas hoje já é encontrada em outros campos do conhecimento humano. Ela consiste em um modo de desenvolver novas abordagens de pesquisa em organizações em relação a métodos tradicionais e permite detectar perspectivas e interpretações divergentes ou diferentes para um mesmo fenômeno. Na história oficial da Antropologia, surgiu como modelo de coleta de dados culturais. No entanto, no âmbito da teoria e história da Antropologia, muitos foram os debates e as divergências em relação a sua conceituação¹. Alguns estudiosos definiram-na a partir da etimologia da palavra: *Etno* = cultura e *grafia* = escrita, e outros a partir de sua prática. Apesar dos muitos e contínuos debates em relação a seu método científico desde a sua origem, a etnografia tem sido ainda objeto de intensa problematização, enfocada, de acordo com os apontamentos de Jaime Júnior (2003, p. 443), a partir de “dois eixos centrais: a) a relação observador-observado; b) as estratégias narrativas adotadas na escrita do texto

¹ Descrever as divergências no âmbito da teoria e história ao longo dos anos não é objetivo deste texto, mas sugerimos, nas referências bibliográficas, alguns textos de aprofundamento para essas questões.

etnográfico”. Tais discussões se justificam pelo fato de a metodologia utilizada e empregada pela etnografia incorporar a subjetividade do pesquisador no processo de produção do conhecimento.

De acordo com André (2005, p. 25), no campo da Educação, é necessário realizar uma adaptação no método etnográfico, não utilizando todos os instrumentos e procedimentos do campo da Antropologia. É necessário reconhecer a especificidade de cada área de conhecimento, de cada ciência, pois não se pode realizar uma simples transposição de uma ciência para outra. Conforme André (2015, p.41), na área da Educação, são realizados “estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido restrito”. No campo restrito da Etnografia, pretende-se descrever a cultura de um grupo social, quando se fica limitado ao viés antropológico. Na adaptação ao campo pedagógico, o foco da pesquisa volta-se ao processo educativo. Marli André (2015, p. 42) destaca, ainda, que a Educação precisa atender aos princípios de “relativização, estranhamento e observação participante”. A relativização seria o processo em que o pesquisador sai do seu eixo, do seu campo de referência, sem negar sua historicidade, enfocando o eixo dos sujeitos investigados.

André (2005, p. 40) destaca a importância do estudo etnográfico no cotidiano escolar, ao afirmar que “a escola é o momento de concretização de uma série de pressupostos subjacentes à prática pedagógica, ao mesmo tempo em que é o momento e o lugar de experiência de socialização que envolve professores e alunos, diretor e professores, diretor e alunos”. A opção pela abordagem etnográfica implica poder conhecer, de acordo com a autora, o clima institucional, os processos de interação em sala de aula e o histórico de cada sujeito manifestado no cotidiano escolar.

A abordagem etnográfica (ECKERT; ROCHA, 2008) sustenta a ideia de que, para investigar determinado contexto, organização ou instituição, é preciso estudá-lo a partir de si mesmo e não de generalizações, de modelos universalizantes ou padrões sociais já estabelecidos. Reformulamos, assim, a postura investigativa com as crianças e se coloca em perspectiva a visão em torno delas como importantes atores sociais e como produtoras e (re)construtoras de cultura, e não como meras reprodutoras, de modo a rompermos com alguns paradigmas teóricos existentes. Também desconstruímos a concepção de condicionamento passivo das crianças e passamos a concebê-las como participantes ativos da construção de sua própria realidade cultural e social, dando-lhes voz, vez e possibilidade de se expressarem de forma autônoma e espontânea, manifestando, assim, sua própria forma de ser criança e de ver o mundo.

Já Sarmiento (2008, p. 24) afirma que “os métodos etnográficos são particularmente úteis para o estudo da infância”, enquanto Corsaro (2005, p. 446) sustenta que a etnografia “exige do pesquisador que entre e seja aceito na vida daqueles que estuda e dela participe”, pois isso proporciona a escuta das diversas linguagens e a participação mais direta das crianças, permitindo entrar um pouco em seu jogo de cultura.

A opção pela abordagem etnográfica levou a uma metodologia de pesquisa que considerasse o cotidiano e o espontâneo das brincadeiras e interações das crianças no Dia do Brinquedo, em uma instituição de Educação Infantil, o que exigiu a busca por um grupo de interlocutores infantis, cuja rotina permitisse nossa presença. Por essa razão, elegemos como campo de pesquisa e investigação uma turma de crianças de pré-escola de quatro anos em uma instituição de Educação Infantil da Encosta da Serra/RS, inaugurada em fevereiro de 2016, onde são atendidas crianças que até então ainda não tinham frequentado outra Escola de Educação Infantil, para buscar as singularidades da realidade social e cultural desse cenário.

No contexto da pesquisa, as crianças foram investigadas junto a seus pares, ou seja, como grupo que compartilha o mesmo espaço físico em uma rotina habitual, em que estabelecem relações sociais e culturais. As culturas de pares podem ser definidas, segundo Corsaro (2011, p. 128), “como um conjunto de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na relação com os seus pares, sejam originados do mundo adulto ou criados e transformados no próprio grupo de crianças”. A escolha desse campo de pesquisa deve-se ao fato de o espaço escolar ser, hoje, um dos principais locais onde há crianças reunidas com seus pares e onde a questão da infância se evidencia. Mesmo que, em geral, estejam, nesses espaços, submetidas a uma relação de hierarquia e de poder em relação aos adultos, “elas também encontram espaços para reinterpretar suas experiências e criar formas de pensar e atuar no mundo” (BIZZO; SOUZA, 2012, p. 206).

Pesquisar sob a perspectiva da abordagem etnográfica exigiu, portanto, uma metodologia específica, com técnicas de observação participante e entrevistas não diretivas, que se transformaram em conversas formais e informais sobre o tema, levando os sujeitos envolvidos a um processo de reflexão. As entrevistas constituíram-se, também, em um “exercício constante de olhar (ver) e do escutar (ouvir)” (ECKERTH; ROCHA, 2008), pois o método investigativo etnográfico é “Composto de técnicas e de procedimentos de coleta de dados associados a uma prática de trabalho de campo a partir de uma convivência mais ou menos prolongada do(a) pesquisador(a) junto ao grupo social a ser estudado” (ECKERTH; ROCHA, 2008, p. 11).

A recorrência primordial à observação direta e participante como técnica da pesquisa evidencia a importância da pesquisadora como peça-chave para o rigor metodológico científico, necessário para a validação da investigação. Por isso, é fundamental desenvolver algumas habilidades relacionadas ao ato de situar-se no contexto pesquisado, observar, andar, ver, ouvir e escrever. Trata-se, portanto, de pensar tais habilidades como condição para o entendimento do que será pesquisado. Ressaltamos como fundamental a aproximação da Instituição a ser estudada, “para conquistar a concordância de sua presença para a observação sistemática das práticas sociais” (ECKERTH; ROCHA, 2008, p. 10). E, para isso, é imprescindível compreender que “A prática da etnografia se baseia nesta disponibilidade de pesquisar a partir de um método que o(a) coloque no encontro direto com os indivíduos e/ou grupos em situações de vida ordinárias” (ECKERTH; ROCHA, 2008, p. 20).

Como a prática etnográfica se baseia na disponibilidade do encontro, é necessário compreender que a aceitação depende, conforme Foote-Whyte (1978), muito mais das relações pessoais que se estabelecerem e se desenvolverem no e com o grupo do que das explicações que se possa dar. Assim, reveste-se de importância o apoio da instituição estudada.

Além das técnicas da entrevista e da observação participante, adotamos a técnica da escrita do diário de campo: “Após cada mergulho ao trabalho de campo, retornando ao seu cotidiano, o etnógrafo necessita proceder à escrita de seus diários de campo. [...] Trata-se de anotações diárias do que se vê e ouve entre as pessoas com que compartilha um certo tempo de suas vidas cotidianas” (ECKERTH; ROCHA, 2008, p. 23).

O caderno de campo permite o registro de todas as situações, fatos e acontecimentos vividos e compartilhados, porém não é escrito no momento em que o encontro acontece. Assim, os registros são baseados em outro instrumento, que é o caderno de notas. Este, portanto, é o espaço para registrar “dados, gráficos, anotações que resultam do convívio participante e da observação atenta do universo social onde estarei inserida e que pretendo investigar”. Ambos são instrumentos de “transposição de relatos orais e falas obtidos desde a inserção direta do(a) pesquisador(a) no interior da vida social por ele ou por ela observada” (ECKERTH; ROCHA, 2008, p. 23).

Agregamos a esses dois instrumentos, ainda, o uso de recursos audiovisuais como a fotografia, o que permite outras e diferentes possibilidades investigativas. A fotografia, assim, pode ser um importante apoio da memória, na construção e reconstrução de significados. Ativar a memória individual ou coletiva, suscitar lembranças e recordar com o apoio da imagem fotográfica pode revelar um universo inexplorado da vida cotidiana das crianças no

contexto da escola de Educação Infantil e trazer contribuições importantes para as significações sociais e culturais, apesar das limitações da subjetividade. Assim, faz-se necessário contextualizá-la, ou seja, situá-la no tempo e no espaço, pois o contexto social, como explica Manuad e Lopes (2012, p. 280), “não deve ser concebido como um pano de fundo [...] dissociado do problema proposto”. É, portanto, fundamental, conforme os referidos autores, “a necessidade de se referenciar historicidade da experiência que produz a fotografia” (2012, p. 280).

Todos os métodos e instrumentos utilizados na pesquisa etnográfica exigiram “tempo, movimento, dinâmica, sequência, sintagma, remetendo-o a uma tripla e inextricável atividade, sua circulação no campo, sua observação do campo e sua versão do que aconteceu ali e seus significados” (SILVA, 2009, p. 185). Assim,

[...] o ofício do etnógrafo pela observação participante, pela entrevista não-diretiva, pelo diário de campo, pela técnica da descrição etnográfica, entre outros, coloca o(a) cientista social, o(a) antropólogo(a), mediante o compromisso de ampliar as possibilidades de re-conhecimento das diversas formas de participação e construção de vida social. (ECKERT; ROCHA, 2008, p. 29).

Portanto, lançar-se ao desafio e à aventura de uma pesquisa etnográfica significa, acima de tudo, assumir-se educadora pesquisadora que não se restringe a atingir o ponto em que parece não haver mais a necessidade do questionamento, da descoberta, de novas possibilidades e reflexões acerca da cultura do brinquedo, da infância na cultura contemporânea e da sociedade humana, da qual somos e fazemos todos parte.

2.1 CRIANDO ESTRATÉGIAS DE APROXIMAÇÃO E INTERLOCUÇÃO

Os dados podem ser definidos como fragmentos e peças de informações encontradas no ambiente. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 149).

Os dados de uma pesquisa são importantes informações encontradas no próprio ambiente e, por isso, não podem ser compreendidos fora do contexto investigado, ou seja, os dados são coletados de maneira sistemática, para proporcionar a base de evidências, interpretadas a fim de desenvolver o conhecimento relacionado à questão do estudo. Considerando a abordagem etnográfica como caminho metodológico da pesquisa, utilizaremos algumas estratégias de aproximação e interlocução com os sujeitos envolvidos.

a) A aproximação com o contexto da pesquisa

Com o objetivo de estabelecer uma relação de proximidade com o contexto de pesquisa, a proposta foi primeiramente apresentada à secretária de educação e à coordenadora

pedagógica da SEMEC (Secretaria de Educação e Cultura) do município, por respeito aos princípios da rede de ensino da qual a instituição escolar faz parte, uma vez que não é autorizada a realização de pesquisa, sem que a proposta seja formalmente apresentada e sem que seja esclarecida sua intencionalidade e sua abordagem metodológica. O projeto de pesquisa foi apresentado, a fim estabelecermos uma aproximação e uma relação de confiabilidade com a equipe pedagógica. Após essa audiência preliminar, foi enviada, à SEMEC e ao gabinete da Prefeita, uma carta de apresentação e de solicitação para a realização da pesquisa no espaço escolar do município.

O segundo momento foi de aproximação com a equipe gestora da escola para discutir a realização da pesquisa. Nesse encontro, foram explicados, igualmente, os objetivos da pesquisa, a pergunta investigadora e o método a ser utilizado. No terceiro momento, houve uma reunião com o corpo docente da escola. O principal intuito desse encontro, além de expor o projeto de pesquisa, foi realizar uma aproximação com os sujeitos, criando um ambiente de confiabilidade e de mútua parceria. É essencial o ambiente de confiabilidade, uma vez que a etnografia exige, de acordo com Corsaro (2005), a aceitação e permissão do grupo interlocutor, para o pesquisador entrar e participar do contexto cultural investigado.

O quarto momento de aproximação foi o de convívio no espaço escolar, de acordo com os encontros pré-estabelecidos pela rotina da escola, em função da instituição do Dia do Brinquedo, momento da pesquisa de campo para o encontro com as crianças interlocutoras. Para essa aproximação, foi necessário estabelecer uma relação e uma disponibilidade para escutar, conversar e participar do que as crianças traziam e construíam nesses momentos. A participação na cultura de pares permitiu a aproximação do objeto, ou seja, dos sujeitos de pesquisa, transformando o espaço cotidiano da rotina da escola em campo de pesquisa.

b) No campo de pesquisa: à busca de informações para encontrar o sentido

Para buscar e coletar as informações, foi utilizada a técnica de observação participante e a observação espontânea ou não dirigida, já fundamentada e explicitada.

I - No primeiro caso, houve dois focos de observação: a) as crianças e suas interações e brincadeiras no Dia do Brinquedo e b) a observação da equipe pedagógica e das professoras. Nesse caso, foi observado como o espaço e o momento do Dia do Brinquedo são significados pela escola, bem como as manifestações e as intervenções da equipe pedagógica e das professoras diante das manifestações espontâneas das crianças.

Após determinado período de observação, realizamos um processo de categorização. As categorizações foram realizadas por meio da análise das descrições da observação. Nessa

técnica, não foi utilizada ficha de observação, pois utilizamos a narrativa de situações. Essas observações dirigidas foram registradas, primeiramente, no caderno de notas e, posteriormente, transcritas no diário de campo.

II- Também foi utilizada a técnica da observação não dirigida, que se deu de forma espontânea e por meio da qual foram captadas falas fora dos momentos organizados de observação. Foram coletadas manifestações das professoras, da equipe pedagógica e das próprias crianças em outros momentos, fora do momento destinado a brincar com o brinquedo trazido de casa.

c) Diário de campo

As situações observadas foram registradas em forma de narrativas descritivas sem análise, para garantir o máximo de fidelidade possível ao fato ocorrido, considerando que a narrativa é uma interpretação do fato, pois cada situação é percebida de acordo com o que é significativo para quem observa. A significação de um acontecimento, situação ou experiência, por parte da pesquisadora, nem sempre foi consciente, pois as significações operam no diálogo não-intencional e conduzido entre o consciente e o inconsciente. O relato narrativo foi organizado de acordo com o período da pesquisa e com o cuidado de analisar situações, e não a descrição evolutiva.

d) Fotografia

A fotografia foi integrada como importante fonte de novas possibilidades sobre os fatos, sob um olhar diferente, com a finalidade e a intenção, não apenas de representar o contexto em estudo, mas, também, como procedimento analítico, para compreender acontecimentos e sentimentos, tanto pessoais quanto sociais, possibilitando-nos a construção de novos efeitos de sentido.

2.2 SUJEITOS E CONTEXTOS

A pesquisa do tipo etnográfico, que se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a instituição pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária. (ANDRÉ, 2015, p. 41).

A pesquisa, em uma abordagem etnográfica, permite que se chegue mais perto da dinâmica do contexto escolar, para entender como operam no seu dia a dia os diferentes mecanismos ligados ao modo de ver e de sentir a realidade e o mundo. Nesse sentido, é

possível documentar o que não está documentado, colocando uma lente de aumento na dinâmica das relações e das interações que constituem o cotidiano escolar.

A visão de escola como um espaço social exigiu o rompimento de uma visão estática e repetitiva do cotidiano, para, então, considerá-la “um terreno cultural caracterizado por vários graus de acomodação, contestação e resistência, uma pluralidade de linguagens e objetivos conflitantes” (ANDRÉ, 2015, p. 41).

I – Delimitação do campo de pesquisa

Para delimitar o campo de pesquisa, foram empregados os seguintes critérios:

- a) que a pesquisadora não tivesse nenhum envolvimento profissional direto e nem relação pessoal com o contexto de pesquisa;
- b) que a escola de Educação Infantil tivesse sido recém-inaugurada, que sua equipe de trabalho tivesse sido recentemente constituída, que houvesse um grupo de crianças reunido há pouco tempo e uma proposta pedagógica em construção;
- c) que, no estabelecimento escolhido, houvesse somente crianças de Educação Infantil, sendo, assim, uma edificação exclusiva para este grupo de crianças, nesse nível de ensino;
- d) que estivesse localizada na região da Encosta da Serra, em um município de porte populacional pequeno;
- e) que, na medida do possível, estivesse na área de abrangência profissional e pessoal da pesquisadora.

II – Caminho metodológico para a escolha

A escolha da escola foi realizada por meio do levantamento demográfico da região e de pesquisa nos sites da região sobre escolas de Educação Infantil inauguradas em 2016.

III – Sujeitos da pesquisa

Considerando os métodos de pesquisa selecionados, foi selecionada uma turma de crianças de 04 anos por envolver na pesquisa. O critério para a escolha desse grupo de crianças está diretamente relacionado com a dimensão da técnica de narrativas, assim como do próprio eixo de investigação. O processo de manifestação das crianças e das experiências significativas, assim com a captação das reações diante das interações e brincadeiras, pode ser oralmente mais expressivo, e, portanto, melhor interpretado.

Assim, foram definidos os interlocutores que nos acompanharam ao longo da pesquisa e que subsidiaram as discussões teórico-metodológicas, no exercício constante de não ignorar as vozes que compuseram o caminho analítico.

IV Campo de pesquisa

Após a aproximação com o contexto e os sujeitos da pesquisa, no início do mês de junho de 2017, foi iniciada, em agosto, a pesquisa no campo delimitado, a qual se estendeu até o final de dezembro, período em que as crianças saem de férias.

FASE 1: Observações e encontros semanais do momento em que aconteciam as interações e as brincadeiras com o brinquedo trazido de casa, com registros no caderno de notas. Os encontros aconteciam todas as sextas-feiras, dia instituído pela escola como Dia do Brinquedo de casa, no horário em que era permitido o uso dos brinquedos pelas crianças, ou seja, normalmente no período da manhã, das 8h às 10h, e no período da tarde, depois das 15h30min.

FASE 2: Descrição das narrativas no diário de campo

A descrição das narrativas no diário de campo acontecia logo após as observações. Os registros eram feitos com base nas anotações realizadas durante as observações no caderno de notas.

FASE 3: Caminho analítico

O material observado foi registrado no caderno de campo. A análise desses dados teve como fundamentação o aporte teórico descrito e aprofundado ao longo desta pesquisa. Por meio desse processo, os resultados foram utilizados, para construir, sustentar ou questionar, pois “uma teoria não é mais que uma hipótese confirmada por diversos pesquisadores em várias oportunidades” (RICHARDSON, 2015, p. 29).

3 AFINAL, DE QUE INFÂNCIA E DE QUE CRIANÇAS ESTAMOS FALANDO?

O que nos interessa ao pensar a infância, não é o absolutamente inusitado, o radicalmente original, mas a possibilidade de apontar novas formas de problematizar o já sabido e, quem sabe, encontrar caminhos insuspeitados para fazer frente às nossas inquietações no que diz respeito às relações que estabelecemos com crianças. (DORNELLES, 2012, p. 5).

Estamos acostumados a nos referir à realidade e ao contexto atual como se fosse algo único e compartilhado da mesma forma por todos, sem levar em conta que os fenômenos se constituem em diferentes contextos e se constroem a partir de diferentes sistemas de significados.

Nessa perspectiva, podemos perceber e reconhecer que temos muitas e diferentes referências sobre a criança e a infância e que cada uma delas se constituiu procurando incorporar sentido e significado em seu contexto social e cultural. É necessário considerá-las importantes para compreender e refletir sobre como elas, ainda hoje, influenciam nossa forma de olhar e ver a infância e a criança. Assumimos, com isso, uma postura mais ativa e propositiva frente aos desafios da contemporaneidade. Não para conceber essas referências como universais e determinantes, naturalizando as nossas ações e intenções, mas para compreender que nenhuma história é construída de forma ingênua e inocente e que existem diferentes formas de se olhar e interpretar - diferença que não está no olhar, mas em nossas concepções e intenções.

Diante da necessidade de novos olhares para a infância e a criança, decidimos pensar em novas formas de narrar as histórias, que poderiam ser compreendidas pela metáfora do caleidoscópio, pois cada história é produzida e construída em um grande mosaico, em diferentes contextos, de diferentes formas e com diferentes intenções. Para isso, é necessário deixar de lado a linearidade do olhar, muitas vezes estanque e fechado, ao narrar a história, para substituí-lo por um olhar ‘caleidoscópico’, que leva em conta novas oportunidades e possibilidades de ler, interpretar, produzir e narrar as histórias sobre as diferentes infâncias.

Assim, no intuito de apresentar as concepções de infância e pesquisa que fundamentaram as questões teórico-metodológicas e encaminharam a pesquisa de campo, este capítulo aborda diferentes produções de conhecimento sobre a infância e a criança, inspiradas na concepção teórica de Larrosa (1999). Este estudioso concebe a infância como continuidade e novidade, ou seja, esse período da vida é algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram, já explicaram e nomearam, e sobre o qual podemos intervir. Além disso, há o que já investimos na infância, como desejos e expectativas, ao mesmo tempo em que também ultrapassa o que podemos antecipar, à medida que nos inquieta. Por fim, o que já

sabemos e construímos para ela, à medida que sempre nos escapa por sua absoluta heterogeneidade.

Iniciamos a reflexão abordando a produção teórico-científica existente sobre a infância e a criança, ou seja, o que já se tem capturado a seu respeito, com o fito de compreender o que fez com que fossem construídas e compreendidas dessa forma.

3.1 UM OLHAR RETROSPECTIVO SOBRE A INFÂNCIA E A CRIANÇA

A história depende dos olhos e da voz de outrem; vemos por intermédio de um intérprete que se interpõe entre os acontecimentos passados e a leitura que deles fazemos. (JENKINS, 2013, p. 32).

Ao expressarmos a visão de Jenkins sobre a história, queremos (re)ver o passado a partir de algumas interpretações que até hoje predominam e dominam as nossas próprias interpretações dos acontecimentos que marcaram diferentes tempos e lugares. Assim, o processo histórico já construído aparece, entra e se apresenta em nosso cotidiano por meio de diferentes discursos e interpretações. E esses discursos históricos constroem-se a partir de interesses legítimos e têm influência sobre nós, de modo a produzirem também consensos e conceitos sobre diferentes tempos, acontecimentos e lugares.

Mediante a apresentação de alguns conceitos históricos que marcaram e produziram consensos sobre a criança e que até hoje ainda influenciam e interferem na nossa forma de pensar, ver e conceber a infância, faz-se necessário compreender como esses conceitos se constroem e se inserem no nosso cotidiano.

Os conceitos históricos, na visão de Jenkins (2013, p. 38), são “expressões localizadas e particulares”, pois constituem relatos e discursos interpretados em um tempo, espaço e em um grupo social com posição e intenção. Segundo o autor, não poderiam ser apresentados como “alicerces universais”, uma vez que não são construções impessoais e completamente objetivas, pois sempre se destinam a alguém, com diferentes significados para diferentes grupos.

No entanto, podemos encontrar vários conceitos que influenciaram e definiram consensos sobre a criança e que ainda hoje influenciam, tornando-se a base dos discursos e das interpretações da infância no sistema social e educacional. A partir desse olhar, Jenkins (2013) mostra que, por meio dos conceitos históricos, construímos e criamos também a nossa identidade, pois somos definidos e nos definimos, assumindo intenções, posições e ações. E, nesse sentido, apresentamos algumas dessas referências, mesmo que não definitivas, que marcam até hoje a identidade infantil.

Podemos procurar explicar, denominar e dominar o mundo por meio de diferentes teorias, assim como podemos representar de diferentes formas a relação que estabelecemos com a criança. De acordo com Damazio (1994, p.10), “a teoria é o meio de nós entendermos o mundo e agirmos sobre ele”. Assim, é importante também olhar e ler a construção dos diferentes conceitos sobre a criança, sob a ótica de distintas teorias, pois cada uma traz a sua visão sobre o mundo. Existem duas teorias clássicas que explicariam a relação do homem com o mundo, conhecidas como empirismo e racionalismo. A partir dessas abordagens científicas, foram constituídos e construídos novos processos, conceitos e perspectivas, até chegarmos às muitas teorias modernas. Ambas as teorias acabam influenciando até hoje a nossa forma de ver e pensar o mundo, assim como a infância e a criança.

Na primeira abordagem, o empirismo, todo o conhecimento e a aprendizagem seriam decorrência da experiência concreta. Os conhecimentos viriam de fora, por meio de estímulos repetitivos. Segundo essa perspectiva, olharíamos para a criança como um ser incompleto, dependente intelectualmente, que aprende tão somente a repetir o que o outro, no caso o adulto, julga correto.

Já a segunda abordagem filosófica, o racionalismo, compreende o mundo pela razão. Sob esse ponto de vista, a criança é dotada de formas inatas, que se manifestam pouco a pouco, na medida em que a maturação orgânica acontece. “A criança, nessa ótica, é um adulto pré-formado, que traz em si as probabilidades de seu conhecimento intelectual. Ao invés de um resultado do meio, a criança será o resultado de sua própria razão, que já nasce com ela e que precisa ser desenvolvida” (DAMAZIO, 1994, p.13).

Segundo Damazio (1994), é importante conhecermos e compreendermos essas teorias e formas de ver o mundo, pois elas explicariam a nossa forma de olhar ainda hoje para a criança: ora como um ser passivo e ingênuo, ora como um adulto, um vir a ser. No entanto, atualmente, há outras teorias e correntes filosóficas que lançam novos olhares sobre a criança e a sua relação com o mundo e que servem de referência para explicarmos a nossa forma de entender, ler e interpretar a infância.

Dentre as diferentes teorias que embasam as nossas ações e intervenções no contexto educacional, podemos destacar as teorias sociointeracionistas, segundo as quais, concebemos a capacidade de conhecer e apreender o mundo por meio da interação, que se constrói a partir de trocas estabelecidas entre a criança e o seu meio. Conforme a teoria sociointeracionista, as crianças não são vistas nem como passivas ou meras receptoras e nem como um “vir a ser” que progride por iniciativa própria, à medida que a maturação orgânica acontece, pois o

sociointeracionismo nega “a predeterminação do sujeito: o sujeito não existe por força da bagagem hereditária, nem por força do meio” (BECKER, 2001, p.113).

A visão sociointeracionista compreende que as crianças, através do contato com seu próprio corpo, com as coisas do seu ambiente, bem como através da interação com outras crianças e adultos, vão desenvolvendo sua capacidade afetiva, a sensibilidade e autoestima, o raciocínio e a linguagem. (FELIPE, 2001, p. 27).

Assim, o desenvolvimento da criança, em seus diferentes níveis e aspectos, se dá de forma articulada, simultânea e integrada. Podemos citar diferentes teóricos que apresentam o desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista, mesmo que de forma bem distinta². Dentre eles, destacamos o biólogo e epistemólogo suíço Jean Piaget (1896-1980); o estudioso russo na área da literatura, história, filosofia e psicologia Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1934), e o médico francês, que desenvolveu vários estudos na área da neurologia, Henry Wallon (1879-1962). Apesar de apresentarem distintos pontos de vista sobre a teoria sociointeracionista, seus estudos ainda têm influenciado de maneira decisiva a condução de propostas de muitas escolas de Educação Infantil até hoje, sem considerar o contexto cultural e a absoluta heterogeneidade que já se constatou em relação à infância e as crianças.

Mesmo que não seja de forma direta e consciente, muitas das nossas visões e ações sobre a criança foram produzidas a partir de conhecimentos que construímos a partir das influências desses estudiosos ou de muitas outras referências que poderíamos, ainda, apresentar sobre a infância. Sem nos darmos conta, esses conhecimentos tendem a conduzir e direcionar nossas ações como se fossem certas e unívocas, e não como construções históricas e sociais, elaboradas a partir de diferentes formas de olhar e de ver no mundo. Dessa forma, esses e outros estudos, assim como o avanço de diferentes áreas do conhecimento, associadas ao aumento de produção científica nos últimos anos, têm contribuído e influenciado nossa forma de olhar e ver a criança, produzindo, assim, também, modificações no modo de pensar e agir em relação a ela.

Assim, seria impossível apresentar apenas um retrato sobre a infância e de forma assertiva, pois tratando-se de uma interpretação que se constrói em um sistema de significados, em um contexto histórico e atemporal, cada teoria, estudo e perspectiva se construiu e continua se reconstruindo, a partir de seus próprios sujeitos históricos, influenciando nossa forma de ver e compreender tanto o mundo, a infância e a criança quanto tudo o que deriva e emerge dessa visão.

² Caracterizar a diferença entre os teóricos e as teorias não é o propósito deste texto, de modo que ao final trazemos uma bibliografia para maior aprofundamento dessas questões.

Conhecer as concepções já construídas em relação à infância e à criança é, pois, fundamental neste contexto de pesquisa, para percebê-las como insuficientes e limitadas em relação ao que podem nos revelar ou “nos dizer do próprio acontecimento de sua aparição entre nós” (LARROSA, 1999, p. 195). Portanto, uma visão, construção e aparição jamais repetíveis.

3.2 ROMPENDO O DALTONISMO

A verdade da infância não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz do próprio acontecimento de sua aparição entre nós, como algo novo. E, além disso, tendo-se em conta que, ainda que a infância nos mostre uma face visível, conserva também um tesouro oculto de sentido, o que faz com que jamais possamos esgotá-la. (LARROSA, 1999, p. 195)

Ao sermos provocados pelo autor da epígrafe pela desventura do novo, quando nos deparamos com a concepção de infância como algo inesgotável, que tem a face visível, mas tem também um tesouro oculto de sentido, procuramos desvendar os enigmas que essas faces visíveis e ocultas colocam. A infância

não é outra coisa que o objeto de estudo de um conjunto de saberes mais ou menos científicos, a presa de um conjunto de ações mais ou menos tecnicamente controladas e eficazes, ou o usuário de um conjunto de instituições mais ou menos adaptadas às suas necessidades, às suas características ou à sua demanda. (LARROSA, 1999, p. 193)

Com base no referencial teórico, podemos compreender que já sabemos e construímos conhecimento sobre a infância, ou, como sugere Larrosa (1999), pretendemos saber, mas mesmo ao tentar desvendar o que já se tem revelado sobre a sua face visível, ainda podemos encontrar diferentes visões, também passíveis de distintas interpretações e, portanto, não podemos nomeá-las ou explicá-las fora de seu estudo. Com isso, consideramos importante conhecer e olhar para as faces visíveis já construídas e nomeadas, a fim de compreender em que contexto foram construídas e capturadas, já com uma visão mais aberta e ampla sobre os limites que algumas lentes teóricas nos apresentam.

Sob esse prisma, rompemos com o daltonismo, que ainda nos faz olhar para o passado e ver a história como construção imparcial e como verdade única, para passarmos a enxergar um arco-íris de possibilidades e novas perspectivas de se fazer, construir e produzir novas histórias. Vimos que diferentes teorias foram elaboradas na tentativa de explicar nossa forma de ver e agir perante a infância e a criança, mas que não podem ser consideradas como únicas

e não podem ser generalizadas, pois são apenas diferentes formas de se constituir no mundo, instaurando distintos sentidos e significados.

Para romper o daltonismo, talvez tenhamos que olhar novamente para essas e outras teorias e referências que já construímos sobre a infância e criança. Precisamos também questionar as nossas certezas e os nossos discursos já impregnados, que nos dão tanta segurança, nos conduzem ao mesmo lugar e nos fazem pensar e agir da mesma forma. Talvez tenhamos que olhar para trás, (re)ver o passado com um novo olhar, um olhar de (re) descoberta, procurando o que está coberto por nosso olhar cristalizado e viciado com nossas certezas e crenças, a partir das teorias pré-concebidas.

Aceitando olhar sob esse prisma, damos-nos conta de que a ideia de infância, além de ser formulada de diferentes formas, pode vir a não existir em algumas culturas ou sociedades. Nessa perspectiva, Cohn (2009, p. 21-22) convida a pensar em uma “antropologia da criança”, a partir de uma visão particular e não universal. Na visão do autor, a criança, assim como a infância, não pode ser concebida fora do seu contexto cultural. É imprescindível, pois, entender os fenômenos sociais em seu contexto cultural, para entender e compreender a criança.

A ideia que até hoje temos sobre a infância é, segundo Ariès (1988), uma construção social histórica do Ocidente, formulada na Europa, simultaneamente com mudanças na composição familiar, nas noções de maternidade e paternidade, pela institucionalização das crianças por meio da educação escolar e de seu cotidiano. No entanto, precisamos considerar que esta não foi uma construção linear e universal, mesmo que muitos continuem a enxergar assim. Mesmo que nas sociedades ocidentais ela tenha se construído assim e tenha se modificado a partir dessa produção, não podemos pensar que tenha sido a única.

Kuhlmann Junior (2011) ajuda a compreender essa visão, convidando a olhar sobre outros fatos sociais, que envolvem a demografia infantil, o trabalho feminino, as transformações familiares, as questões religiosas, entre outras mais. Segundo o autor, ao olharmos para a história da infância e da criança, é necessário, também, olhar para todos os outros aspectos envolvidos e considerar a estreita relação que se estabelece entre a concepção de infância e criança com os demais fatores sociais e culturais. Além disso, o teórico chama atenção para o olhar unidirecional acerca do desenvolvimento da infância apresentado por Ariès, que favorecia a abordagem e a referência da criança sob uma ótica das classes mais altas, da nobreza e da burguesia, desconsiderando as múltiplas camadas sociais subalternas.

Heywood (2004, p. 45) também amplia a visão sobre a história da infância e da criança, ao alertar que “diversos historiadores arriscam, sem dúvida, uma afirmação um pouco

exagerada sobre a descoberta da infância, numa tentativa de dramatizar a importância de suas conclusões” e que essa tentativa nos limita a pensar em conceitos e períodos gerais e universais. Afirmar, ainda, que “a história cultural da criança tem seus marcos”, mas que também se “move por linhas sinuosas”, de modo que se faz necessário examinar as mudanças de conceito a partir das diferentes formas como as pessoas pensaram e se relacionaram com as crianças, desde a Idade Média à época contemporânea, em seu próprio contexto de experiência e vivência, e não de forma unívoca e generalizada.

Diante dessas mudanças de conceito, Cohn (2009) nos provoca a olhar para a infância e a criança de forma muito particular, pois suas vivências e experiências são diferentes em cada lugar e, assim, teríamos que entendê-las em seu próprio contexto sociocultural. De acordo com a autora, os conceitos de criança e de infância parecem muito naturais, mas escondem inúmeras complexidades, uma vez que diferentes culturas lidam de forma diferente com suas crianças. Assim, os direitos da criança não poderiam ser significados e compreendidos fora do contexto em que ela vive. Isso nos leva a inúmeros outros questionamentos e interrogações, embora, em um primeiro momento, nossas convicções possam até parecer inquestionáveis, uma vez que naturalizamos nossos discursos e enxergamos os fatos e situações a partir dos nossos valores e crenças.

Conhecer, compreender e reconhecer todas essas construções teóricas sobre a infância e as crianças, as suas diferentes visões e as inúmeras mudanças conceituais ocorridas ao longo dos tempos, relacionadas ao seu contexto histórico, torna-se fundante para constituir e sustentar a concepção de infância e de criança que pautaram todo o trabalho de campo.

3.3 O OLHAR DA CRIANÇA: A IMPORTÂNCIA DESSE OLHAR

Não sobram espaços para a liberdade e a criação da criança se sua fantasia está sob controle. (DAMAZIO, 1994, p. 38).

É comum, ainda, reduzirmos as peculiaridades e individualidades das crianças, bem como suas fantasias e o seu imaginário infantil, à nossa visão, construída a partir das nossas concepções, dos nossos ideais e de nossas crenças, como também das nossas próprias aspirações. Temos dificuldade para compreender, na prática, que a criança é um outro indivíduo, com sua forma peculiar de ver e olhar para o mundo. Olhamos para a criança com nossa lente já viciada com conceitos pré-concebidos que se transformam em preconceitos e acostumam os nossos olhos a ver a infância sob o nosso prisma, desconsiderando, muitas vezes, suas potencialidades e necessidades.

Como adultos, queremos que a criança enxergue o mundo, não com um olhar livre e aberto, mas por nossa lente, a partir da nossa visão construída, condicionada e viciada pelos nossos próprios desejos, valores, frustrações, neuroses e experiências de vida. Dessa forma, agimos como se a criança fosse uma extensão nossa, dos nossos projetos de vida e não como se nós fôssemos a extensão da criança que um dia já fomos. Temos a pretensão de educar, modificar e transformar as crianças por meio de projetos pessoais e currículos educacionais, a partir de nosso modo de ver e interpretar o mundo, desconsiderando, muitas vezes, a sua forma própria de sentir e perceber, construindo seus próprios sentidos e significados. Controlamos seu tempo, seu espaço e suas ações, definindo e escolhendo por ela o que fazer, como fazer. Além disso, antecipamos, segundo a nossa visão, o porquê de fazer, com o intuito de produzir uma criança idealizada e desejada. “A criança é um ser que dá sentido ao mundo em que vive fazendo diferentes leituras das tramas sociais. Tem, portanto, no decorrer da vida, não só a possibilidade de aprender como também de contribuir para a constituição de um outro momento histórico” (REDIN; DIDONET, 2007, p. 17).

Talvez tenhamos que mudar nosso foco e nos libertar dessa forma unilateral de ver a infância e a criança, para nos abirmos a novas possibilidades de percepção.

Abrir espaços para seus movimentos, permitir sua expressão, estimular seus desejos, curiosidades, dialogar honesta e abertamente com ela, reconhecer sua presença, seus sonhos, sua voz e ajudá-la a descobrir as coisas por seus próprios meios e ritmos. Sem violência, mas com lucidez e clareza. Permitindo que ela construa seus mundos tantos quantos forem necessários. Com tevê, bichos, microcomputadores, duendes ou darks, poemas e guache, música e números, com humor e amor, com trabalho e tesão. (DAMAZIO, 1994, p. 38).

Para tanto, é imprescindível ouvir a criança, olhar com a criança e não somente falar e olhar para ela com um olhar “adultocêntrico”, ou seja, o “olhar adulto sobre a criança” (REDIN; DIDONET, 2007, p. 14). Nobre (2007, p. 58) afirma que pouco perguntamos ou nos indagamos: “O que a criança tem a dizer sobre si mesma? Como elas entendem o mundo e o seu lugar nele?”. Para falar e olhar com a criança, também se faz necessário “[...] compreender os modos de vida próprios das crianças em diferentes culturas, além da curiosidade em decifrar as estratégias utilizadas por elas para lidar com um mundo próprio das crianças, sem desconectá-lo do mundo dos adultos” (VASCONCELLOS, 2007, p. 8).

Considerar e compreender o mundo próprio da criança nos faz rever a ideia de que a cultura é simples e ingenuamente transmitida por meio de diferentes artefatos, como objetos, informações, crenças ou valores. Contudo, a criança é capaz de formular sentidos atribuídos ao mundo que a rodeia. A partir dessa ideia, surge o desafio de concebê-la como produtora de cultura e não como reprodutora e que, de acordo com essa compreensão, “a diferença entre as

crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa” (COHN, 2009, p.33).

De acordo com Dornelles (2012, p. 80), “a criança carrega consigo uma cultura, concebida simbolicamente na imersão das vivências experimentadas em sua comunidade, da qual fará uso ao longo de sua vida”. No entanto, Sarmento (2007, p. 36) afirma “que as crianças incorporam, interpretam e reconstroem continuamente informações culturais, constituídas por valores, normas sociais, ideias, crenças e representações (que fazem parte) dos artefatos culturais”. Isso nos faz pensar que, mesmo estando exposta a diferentes culturas, a criança vai construindo sua individualidade a partir de suas significações, com um modo de pensar próprio.

Ao considerar também o olhar da criança como importante possibilidade de produzir, construir e narrar as histórias sobre a infância, reconhecemos que existe uma variedade infundável de possibilidades de se analisar as histórias sobre a infância e a criança. Que não é mais concebível nem possível reconhecer essas histórias como legítimas sem ouvir e considerar o olhar de uma das partes que também as compõe, ou seja, a própria criança.

Com essa compreensão teórica, buscamos reconhecer o olhar das crianças no campo desta pesquisa, focada na relação que elas estabeleciam com o contexto social no qual estavam inseridas. Da mesma forma, as relações sociais que travavam entre si e com os adultos com quem conviviam, partindo do que elas próprias em sua ação de significação produziam, de forma singular, por meio de suas interpretações e intervenções. No entanto, ao reconhecermos e valorizarmos o olhar das crianças, coube-nos também reconhecer os efeitos e a ressonância dos traços da cultura contemporânea nesta visão e ação, ou seja, que o olhar da criança, apesar de ser singular, também vem carregado de estilhaços do nosso tempo e, portanto, faz-se necessário problematizar o cenário contemporâneo.

4 A INFÂNCIA E A CRIANÇA NA PERSPECTIVA DA PÓS-MODERNIDADE

Há uma mudança radical nas formas de ser criança. Há muitas infâncias, todas elas construções produzidas pelas culturas em que estão inscritas e marcadas pelas profundas transformações a que assistimos a partir da segunda metade do século XX. (COSTA, 2009, p. 67)

Cada época e contexto têm sua própria maneira de considerar o que é ser criança e de caracterizar as mudanças que ocorrem com ela ao longo da infância. Ao apresentar a necessidade de se tratar de infâncias e não mais de uma única infância, como já explicitado, apresentamos alguns princípios que caracterizam o cenário atual, atribuindo-lhe novos sentidos e significados. Assim, as crianças são profundamente afetadas pelas mudanças e condições contemporâneas e acabam por produzir outro jeito de ser criança, não mais aquele criado pela modernidade. Segundo Momo (2012, p. 31), “na atualidade, a sacralidade da infância é refundada não sobre a inocência, mas sobre a capacidade de escolha”.

E, para compreendermos melhor as mudanças ocorridas nesse jeito de ser e ver a criança, não mais “refundada sobre a inocência” como na modernidade, mas sobre a “capacidade de escolha”, foco da atualidade, faz-se necessário apresentar algumas características e princípios da pós-modernidade, uma vez que seus apelos produzem grandes efeitos na sua forma de ser e ver, nas suas interações e nas suas escolhas por brinquedos e brincadeiras. Efeitos que precisam ser considerados e reconhecidos na compreensão das interações e das brincadeiras das crianças interlocutoras desta pesquisa, inscritas também nesse contexto contemporâneo.

4.1 PÓS MODERNISMO: NOVAS E DIFERENTES FORMAS DE VER E COMPREENDER A SOCIEDADE

Nesse mundo, poucas coisas são predeterminadas, e menos ainda irrevogáveis. (BAUMAN, 2001, p.74).

Viver no mundo pós-moderno, cheio de novas oportunidades, aponta para o declínio da antiga ilusão moderna de que há um caminho previsível, regulável e predeterminado a ser percorrido. Aponta, portanto, o rompimento do paradigma das certezas e das verdades, colocando-nos em uma posição indeterminada, incerta e revogável, pois no atual cenário nada parece tão necessário quanto a continuidade da mudança. Essa necessidade se confirma nas ideias de Bauman (2001, p. 64), segundo o qual, “é preciso correr o máximo que você puder para permanecer no mesmo lugar. Se quiser ir a algum outro lugar, deve correr pelo menos

duas vezes mais depressa do que isso”. Essa ideia remete a novas demandas e a novas necessidades, pois nos provoca a uma constante busca e a um caminhar permanente, instável e incerto. O rompimento do paradigma moderno é resultado de inúmeras outras mudanças ocorridas nos modos de pensar a experiência humana, os fenômenos sociais, econômicos e políticos. Mudanças que nos fazem suspeitar de “que nada do que foi testado e apropriado é duradouro e garantido” (BAUMAN, 2001, p. 74).

Podemos, assim, dizer que o rumo dos eventos do mundo nos trouxe novas circunstâncias e novas buscas, ou seja, a continuidade das buscas. O capitalismo e a globalização, como eventos marcantes do cenário contemporâneo, configuram esse novo mundo em uma sociedade de consumidores e nos colocam em permanente estado de continuidade e insatisfação, na procura incessante por algo que não se alcança ou, ainda, na “continuação da corrida, na satisfatória consciência de que permanecer na corrida, que se torna o verdadeiro vício” (BAUMAN, 2001, p. 86). Segundo o autor, os efeitos dessa compulsão pelo consumo, transformada em vício, destroem a possibilidade de se chegar à satisfação. Segundo Bauman (2001), o consumismo de hoje não diz mais respeito à satisfação de necessidades, mas à satisfação de um desejo, pois:

A despeito de suas sucessivas e sempre e pouco duráveis reificações, o desejo tem a si mesmo como objeto constante, e por essa razão está fadado a permanecer insaciável qualquer que seja a altura atingida pela pilha dos outros objetos (físicos ou psíquicos) que marcam seu passado. (BAUMAN, 2001, p. 88).

Os efeitos dessa compulsão substituem o desejo como força motivadora do consumo. E o consumismo torna-se o traço definidor da conduta alimentada pelo consumo: “marca registrada na vida das sociedades orientadas para e pelo mercado [...], o consumo é hoje o centro organizador da ordem social, política, econômica e cultural do presente, e todos nós somos educados para e por ele” (COSTA, 2009, p. 35). A autora alerta de que somos educados e ensinados para o consumo e crescemos modelando-nos segundo seus padrões e suas normas. Nessa nova conduta em que somos treinados e educados desde cedo, também aprendemos a “desestabilização do passado” (COSTA, 2009, p. 36). Essa habilidade se refere a descartar o passado e embrenhar-se em novas experiências e em novas aquisições, o que se aplica tanto às dimensões materiais da vida quanto às afetivas. Ou seja, “somos inapelavelmente incitados a prosseguir; permanentemente pressionados a querer mais, ser mais, experimentar mais” (COSTA, 2009, p. 36). O consumismo, nessa perspectiva, nos estimula e nos leva também ao permanente descarte, pois, para continuar prosseguindo e consumindo, faz-se necessário continuar descartando. Facilmente podemos nos desfazer e

substituir algo que tenha sido recém-consumido por algo mais novo, aperfeiçoado ou conveniente.

Na sociedade dos consumidores, o desejo ao cumprir com a sua função de implantar o vício do consumo também é descartado e substituído pelo “querer”, que, na concepção de Bauman (2001, p. 89), “é um estimulante mais poderoso e mais versátil para manter a demanda do consumidor ao nível da oferta”. Bauman (2001, p.89) fundamenta que o “querer é o substituto tão necessário, ele completa a libertação do princípio do prazer, limpando e dispondo dos últimos resíduos dos impedimentos do ‘princípio da realidade’”.

O querer, nessa medida, aponta para um consumo casual, inesperado, espontâneo e imediato, ou seja, compulsivo, sem necessidade ou determinação, como um sonho a ser percorrido. E, dessa forma, a vida organizada em torno do consumo “é orientada pela sedução, por desejos sempre crescentes e quererres voláteis” (BAUMAN, 2001, p. 90).

O autor chama a atenção para o consumo como eixo organizador das sociedades do presente, em torno do qual se engendram e se articulam as formas de se ver e de viver na contemporaneidade. A compulsão pelo consumo, transformada em vício, está relacionada a um propósito de vida que se traduz na busca do prazer, ou seja, na busca das sensações prometidas pelo consumo e, assim, também, em uma corrida permanente e contínua, sem satisfação, dado que a satisfação está na busca, no ato de consumir e não no produto consumido. Essa compulsão pelo consumo não se limita apenas a produtos ou artefatos materiais e concretos, mas a ideias, pensamentos e propósitos de vida. Consomem-se e descartam-se conceitos, valores, ideias, sonhos e promessas na mesma perspectiva que se consomem outros produtos materiais.

A partir dessa busca constante e incessante, Bauman (2007, p. 152) caracteriza a sociedade contemporânea como “líquida” e “fluída” e apresenta um mundo “misterioso, fluído e ameaçador que se ergue à nossa volta e aponta que precisamos aprender a pensar e andar sobre a areia movediça”. Nessa concepção, o autor apresenta a passagem da fase “sólida da modernidade” para a “líquida”, ou seja: “[...] para uma condição em que as organizações sociais (estruturas que limitam as escolhas individuais, instituições que asseguram a repetição de rotinas, padrões de comportamento aceitável) não podem mais manter sua forma por muito tempo” (BAUMAN, 2007, p. 7). O recurso do autor à metáfora da fase líquida mostra-se útil para a compreensão do caráter provisório, incerto e instável da nossa existência no contexto atual, o que incide sobre nossas concepções de segurança/insegurança, autonomia/dependência, como também de identidade e de relações humanas, consequentemente, de educação e de crianças.

Essa concepção também reforça a ideia de que nada pode ser considerado como certeza, permanecer por muito tempo ou, ainda, intocado ou intocável, pois tudo é “líquido” e “fluído”, uma vez que se desfaz com muita rapidez na medida em que as informações circulam com muita rapidez e sem fronteiras, em um mundo aberto à livre circulação de informações, capital e mercadorias. A quebra de fronteiras para a livre circulação de informações, mercadorias e capital, que chamamos de “globalização”, aproximou histórias individuais e particulares de forma coletiva e universal.

A globalização se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado. (HALL, 2001, p. 67).

Essas novas características temporais e espaciais estão, segundo Hall (2001, p. 69), entre os aspectos mais importantes da globalização a terem efeito sobre as identidades culturais, “de forma que se sente que o mundo é menor e as distâncias mais curtas”. Isso significa que os eventos em determinado lugar têm um impacto imediato sobre pessoas e lugares situados à grande distância.

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global, mais as identidades se tornam “desvinculadas-desalojadas de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem flutuar livremente” (HALL, 2001, p. 75). Somos confrontados por uma gama de diferentes identidades, difundidas pelo consumismo em que as diferenças e as distinções culturais, que até então definiam a identidade, são compartilhadas de forma global.

A ideia da vulnerabilidade, da incerteza e a ideia de sociedade aberta, global e sem fronteiras trazem implicações para a vida de todas as pessoas, pois “num planeta aberto à livre circulação de capital e mercadorias, o que acontece em determinado lugar tem um peso sobre a forma como as pessoas de outros lugares vivem, esperam ou supõem viver” (BAUMAN, 2007, p. 12). Outro aspecto também apontado pelo autor como consequência e implicação da pós-modernidade, da livre circulação, da sociedade aberta e sem fronteiras são a insegurança e o medo, produzidos pela insegurança e incerteza do futuro, uma vez que percebemos não mais estar no controle das situações.

Sem controle das situações e sem segurança e verdade, o pós-modernismo também abraça a pluralidade da experiência, critica todas as certezas a respeito da universalização e generalização do comportamento humano, desafiando explicitamente todos os centros tradicionais de autoridade, e “situa todo o conhecimento social, cultural e histórico em contextos moldados por gênero, raça e classe [...], em que o estudo de qualquer cultura,

sociedade, ou qualquer outro fenômeno como tal é considerado relativístico” (ANGROSINO, 2009, p. 29-30). Nessa direção, Costa (2009, p. 15) reforça que:

É uma afirmação amplamente difundida e aceita hoje, a de que a vida nas sociedades contemporâneas tornou-se complexa, confusa, fragmentária e difícil de administrar. Os humanos destes tempos precisam moldar suas estratégias de existência em meio a um conjunto labiríntico de condições e possibilidades instáveis, provisórias, mutantes.

A afirmação da autora, além de reforçar as ferramentas conceituais fornecidas pelos autores já referidos, também reverbera em nossa forma de conceber a educação destes tempos em que precisa “moldar suas estratégias de existência”, quando é necessário dismantlar muitos marcos já consolidados e “liquefazer” (BAUMAN, 2008) teorias e práticas educacionais.

Ademais, não podemos deixar de considerar que todas essas mudanças são produzidas sob diferentes textos culturais, “têm um cunho ideológico” (KELLER, 2001) e produzem efeitos, e, por isso, exigem uma leitura e uma interpretação validada em contextos reais e concretos, pois trazem em seu bojo valores, preconceitos e limitações. Isso significa que, sob essa ótica, podemos compreender as múltiplas relações entre os textos culturais e o contexto atual, ou seja, entre a pós-modernidade, a cultura da mídia e o contexto concreto. Uma possibilidade e

Uma maneira de descobrir de que modos o público lê é fazer estudos etnográficos, mas nem mesmo assim teremos certezas quanto ao modo como os textos afetam o público e modelam suas crenças e seu comportamento. Portanto, é preciso procurar saber que imagens, figuras e discursos da cultura da mídia se tornam dominantes, e rastrear seus efeitos através de vários circuitos. (KELLER, 2001, p. 132).

Dessa forma, falar da educação de crianças na perspectiva da pós-modernidade significa situá-la nesse contexto histórico, cultural e plural, global e individual e considerar os efeitos e a ressonância dessas características também na forma de educar e nos textos culturais que circulam e invadem a escola. Não se pode mais considerar qualquer resposta como assertiva, definitiva e certa, apenas podem-se vislumbrar múltiplos e diversificados caminhos, sempre distintos e suspeitados.

4.2 OS DESAFIOS DE SE EDUCAR UMA INFÂNCIA PÓS-MODERNA

Se estamos nos tornando humanos de um outro jeito, se as crianças estão vivendo uma infância inscrita em uma cultura distinta de outras épocas, isso tem implicações para o campo da educação. (MOMO, 2012, p. 38).

Ao nos propormos pesquisar sobre crianças em uma instituição educativa, precisamos considerar, além das mudanças ocorridas na infância e com as crianças, as implicações dessas transformações no campo da educação. E analisando as condições contemporâneas, podemos considerar que uma das tarefas mais difíceis e desafiadoras, diante do mundo que se esboça ao nosso redor, é a tarefa de educar, pois a ela cabe, além da formação pessoal e social, o conhecimento e a compreensão do mundo.

Isso porque o requisito básico é estar preparado para ajudar as pessoas a compreender o tempo e o mundo em que vivemos e se tornar seres humanos produtivos, solidários, felizes e realizados no mundo. Dar conta desse requisito básico de compreender o mundo acaba sendo o maior desafio de todos. (COSTA, 2009, p. 68).

Nesse sentido, como educar e ensinar às crianças o conhecimento e a compreensão do mundo, se não existe apenas um conhecimento e se esse mundo muda o tempo todo? Como educar em um mundo volátil, sem certezas e rotas previsíveis? Em meio a essas questões, Costa (2009, p.68) afirma que “hoje não se trata simplesmente de transmitir conhecimentos básicos e ensinar regras de conduta e moral, trata-se de exigir saberes muito diferenciados”, pelo fato de o mundo ter mudado de uma forma nunca antes imaginada e porque os recursos de que dispúnhamos se tornaram completamente obsoletos. Tal constatação questiona a educação e a formação homogênea, que não reconhece a complexidade dos processos de subjetivação e de produção de identidades do mundo em que vivemos hoje e não considera as singularidades próprias de cada contexto.

Segundo Bujes (2012, p. 53), o desafio da educação e da escola está “em conceber novas experiências no campo do currículo, incluindo as múltiplas manifestações culturais que são expressão da riqueza do mundo humano”. Segundo a ideia da autora, não existe apenas um conhecimento de mundo, uma tradição que deve ser compartilhada por todos na sociedade, tão pouco na escola e, portanto, não poderia existir apenas um currículo válido para todos.

Inserir diferentes manifestações culturais na educação e no currículo significa também considerar a diversidade de etnias, crenças e costumes, valores que marcam a vida das crianças e suas famílias em cada contexto e as próprias relações estabelecidas e vivenciadas

em cada instituição educativa. Além disso, significa considerar todos os aspectos sociais e culturais pós-modernos que interferem e influenciam a educação das crianças. Isso sugere um desvelamento das manifestações próprias do universo cultural infantil e a desconstrução e relativização de algumas certezas e verdades em relação à educação das crianças.

Levar em conta no currículo escolar a vida das crianças e de suas famílias em seu contexto também significa considerar a influência e a produtividade das pedagogias culturais nas sociedades contemporâneas, pedagogias que ensinam o que é ser criança hoje, muito antes de ela ingressar na escola. Isso significa considerar a rede midiática e de consumo, em que as crianças das escolas e suas famílias vivem e que mobiliza os seus desejos, estimula a imaginação, cria necessidades, padrões de exigência e significados e produz práticas. As novas tecnologias transformaram completamente a face do mundo, fazendo com que crianças pequenas, já em idade pré-escolar, tenham acesso e domínio sobre o universo tecnológico.

As crianças aprendem desde cedo a dominar o vocabulário tecnológico, sabem e conhecem as últimas invenções, consumindo não apenas bens materiais, mas também significados e representações que promovem desejos e processos de identificação. Todas essas manifestações e representações têm importantes implicações para a educação, uma vez que podemos observar a invasão da cultura contemporânea e pós-moderna na escola.

As mudanças em nossa compreensão espaço-tempo, difundidas pela proliferação massiva de artefatos eletrônicos, condicionam e influenciam nossa forma de ser e de nos relacionarmos com o mundo e com os outros. Dessa maneira, não é mais possível pensar em uma pedagogia e em um currículo escolar eficiente sem considerar a pedagogia cultural presente na formação das crianças. Podemos definir pedagogia cultural, de acordo com Sommer e Schmidt (2010, p.217), como “qualquer dispositivo ou instituição cultural, que tal como a escola, esteja envolvido – em conexão com relações de poder - no processo de transmissão de atitudes e valores”, e, por isso, a publicidade seria uma pedagogia cultural. Assim, a educação escolar é fortemente influenciada pela educação do consumismo, logo, não se pode falar em educação de crianças sem “considerar-se a positividade da mídia, em geral, e da publicidade, em particular, numa produção de crianças que acolhemos em nossas escolas” (SOMMER; SCHMIDT, 2010, p. 219). Essas crianças são fortemente marcadas e influenciadas pela educação do consumo e do descarte, pois as produções midiáticas dirigidas a elas são repletas de anúncios que apresentam brinquedos, entre outros tantos artefatos, “em exposição para o consumo e seu imediato descarte, tudo para que seja possível a aquisição de um produto mais atual, ou melhor, para que uma nova necessidade seja criada para, então, ser satisfeita” (SOMMER; SCHMIDT, 2010, p. 219).

A pedagogia cultural e a educação continuada do consumo, na vida das crianças, faz com que a escola também repense o seu currículo e o modo de ver e perceber a criança. Leva a escola a repensar e refletir sobre as mediações pedagógicas no sentido de inserir e contemplar as diferentes manifestações e produções culturais e sociais trazidas e consumidas pelas crianças fora do espaço e do tempo escolar, mas que marcam de forma efetiva a sua existência e a sua relação com o mundo, uma vez que desenhos, imagens e histórias desempenham um papel preocupante na vida das crianças (CORSARO, 2011).

Podemos perceber, portanto, a nítida conexão entre a educação escolar, a mídia e o mercado global, pois observamos facilmente a invasão de marcas, personagens, condutas, brinquedos e novas identidades, entre outros dispositivos ou artefatos culturais adotados pelas crianças e que modificam o cenário da escola, “perturbando a cena pedagógica, o currículo e a ordem” (COSTA, 2006, p. 178). Grande parte dos materiais escolares, mochilas e tantos outros artefatos estampam o repertório midiático momentâneo, assumindo no contexto atual não só a função de suprir as necessidades, mas também a de interferir na aceitação social, ou seja, as crianças consomem, para se sentirem parte dos grupos com os quais se identificam. Tais constatações nos levam a refletir acerca da forte relação entre a aquisição de produtos e o processo de aceitação social pelo consumo. Esse aspecto, além de estar conectado à identidade e à cidadania, também influencia diretamente as interações sociais entre as crianças.

A cultura midiática cria modelos de uma criança feliz, bonita e inteligente, utilizando brinquedos e objetos como referencial de uma vida repleta de felicidade e realizações. Além disso, tenta, por meio dos apelos e da persuasão, levar as crianças a desejar consumirem o mesmo brinquedo, que passa a se transformar em uma necessidade. E, nesse sentido, o consumo do brinquedo, ou seja, o supérfluo, transforma-se, segundo Araújo (1996), em necessidade, e espera-se realmente que tal artefato possa ser algum dia adquirido, mesmo que isso venha a perverter o suprimento das necessidades básicas. Enquanto procuram imitar umas às outras, as crianças reproduzem a mentalidade de um comportamento centrado no adulto, “pois passam a ser o ideal, o futuro e a própria réplica do modelo traçado pelo adulto” (ARAÚJO, 1996, p. 78). Com isso, a cultura midiática tem procurado dar consistência hegemônica à imagem idealista e universal de criança e de infância, implantando desejos e necessidades de forma global.

A própria organização da educação e da escola pode reforçar e ou reproduzir tais modelos, quando implanta padrões ideais e códigos relacionais como manuais de ensino e aprendizagem e generaliza ou padroniza a criança em “consonância com um projeto educativo

massificador das diferenças e das individualidades” (ARAÚJO, 1996, p. 95). Nesse contexto, a escola legitima um consumo fortalecedor da cultura contemporânea.

Ao visibilizar, procurar expor e compreender como se apresentam as crianças que vão à escola hoje, fica evidente que é impossível falar de uma infância, tendo em vista que ela se reconfigura muito rapidamente, pois a cultura da mídia e do consumo atribuem-lhe incansavelmente novas formas. “Formas que são constantemente modificadas, substituídas, datadas, descartadas, potencializadas, reinventadas, ressignificadas [...]” (MOMO, 2012, p. 45). Segundo a autora, as crianças mostram-nos que a “liquidez, efemeridade, ambivalência e tantas outras dimensões desse mundo contemporâneo fazem parte de suas vidas”.

Além disso, é preciso situá-las, compreendê-las em seu próprio contexto social, cultural e histórico e não mais em uma natureza delineada em um plano biológico universal e global. E, nesse contexto, somos inquietados e desestabilizados, pois não é mais possível “classificá-las, cartografá-las, enquadrá-las nos lugares tradicionalmente designados para elas”, como também não sabemos mais o suficiente para fazer previsões e estabelecer direções, algo que o currículo escolar até pouco tempo se propunha em fazer. Enfim, educar hoje implica “acuidade, certa sensibilidade para conseguir penetrar um pouco esse espírito do nosso tempo, procurando compreender com cuidado e humildade, essa enigmática mutação que nos enreda” (COSTA, 2009, p. 72).

Portanto, a tarefa de educar e ensinar torna-se cada vez mais complexa e desafiadora, dado que as crianças pós-modernas não permitem o estabelecimento de uma ordem, de uma rotina e da elaboração de planejamentos a longo prazo, e passamos a pensá-las como um “enigma, como aquilo que sempre, além de qualquer tentativa de captura, inquieta nossos saberes e as instituições construídas para educá-las” (MOMO, 2012, p. 46). Eis o nosso desafio com este estudo, ou seja, pesquisar com as crianças, decifrar e compreender alguns enigmas que se apresentam nas interações e nas brincadeiras no Dia do Brinquedo, em uma Instituição de Educação Infantil, na cultura contemporânea.

4.3 A CRIANÇA E A INFÂNCIA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Uma mudança importante na vida das crianças é sua movimentação fora do âmbito escolar. O tempo e a passagem das crianças da família para uma sociedade de pares variam ao longo do tempo e entre culturas. (CORSARO, 2011, p. 125)

Como o foco desta pesquisa é a “cultura de pares”, ou seja, um grupo de crianças que convive todos os dias em uma Escola de Educação Infantil, onde se produz e compartilha cultura, principalmente por meio das interações e das brincadeiras, faz-se necessário considerar como esta instituição acolhe e concebe a criança contemporânea, uma vez que a escola e a infância estão completamente interligadas.

A criança contemporânea, como já vimos nos capítulos anteriores, é vista hoje como um ser ativo, potente e com capacidade para lidar com as questões de seu mundo, mas para isso, precisa de oportunidades e de um espaço educativo muito mais qualificado. Ter oportunidades em um espaço educativo mais qualificado significa pensar que a experiência na Educação Infantil precisa incluir o acolhimento, a segurança, o lugar para a emoção, para o gosto, para o desenvolvimento da sensibilidade e não pode deixar de lado o desenvolvimento das habilidades sociais e nem o domínio do espaço, do corpo e das modalidades expressivas (BUJES, 2001). Importante, também, privilegiar o lugar para a curiosidade, o desafio e a oportunidade para a investigação.

Nessa perspectiva, não podemos mais conceber, hoje, um cotidiano marcado pela repetição, estagnação e assepsia, criado por algumas rotinas nas Escolas de Educação Infantil, mas podemos tentar compreender como se processa a aprendizagem e a criatividade das crianças e podemos nos aproximar dos seus desejos e de suas necessidades, para potencializar sua força de inovação, sem tentar aprisioná-la (REDIN, 2012). Esse princípio teórico hodierno de concepção do espaço da Educação Infantil implica desenvolver uma proposta cujo centro é a criança e suas diferentes manifestações culturais, sociais e afetivas, a interatividade do grupo, o respeito à diversidade, à diferença e à singularidade. Espaço onde se exercita a democracia, o direito de opinar, a cooperação e a busca de novos conhecimentos.

Ao conceber a educação das crianças em um espaço compartilhado, precisamos reconhecer a natureza dessas interações, ou seja, reconhecer como a família e os contextos externos à escola afetam sua cultura de pares, seus relacionamentos, suas interações, suas brincadeiras, suas escolhas e suas concepções em relação ao mundo, no cotidiano da Escola de Educação Infantil. Em outras palavras, as relações entre as crianças e os adultos na Educação Infantil são influenciadas tanto pelo contexto cultural contemporâneo no qual a

criança está inserida quanto pelas rotinas de interações anteriores com seus familiares, o que requer o conhecimento e a aproximação com as famílias da criança.

Ao reconhecermos a importância da comunicação e do diálogo com as crianças e de suas famílias na construção conjunta de ações na Educação Infantil, parece-nos claro de que não é mais possível enquadrar as crianças em uma mesma organização curricular de tempo e espaço, como fazíamos. Essa concepção implica uma organização curricular construída e vivenciada a partir de oportunidades variadas, incluindo as manifestações das crianças e das famílias, que constituem cada grupo e instituição escolar.

Nesse contexto, buscamos compreender as crianças para além de simples seres paralisados, homogêneos, engessados e enquadrados numa lógica anestesiada de controle e vigia que venha a interditar momentos de descoberta, privando a criança de viver a diversidade cultural e a expressão das diferenças. (MARTINS FILHO, 2015, p. 19).

Para isso, faz-se necessário acolher as experiências e vivências das próprias crianças, rejeitando a ideia de que existe apenas um modo de ser criança e de viver a infância. Ou ainda, acolher, respeitar e valorizar a pluralidade cultural, sem que isso signifique ou implique a adesão incondicional aos valores do outro. É premente, pois, vivenciar a pluralidade cultural nas relações cotidianas, praticá-la por meio da convivência diária.

Para lidar com a diversidade de valores e crenças, é imprescindível criar condições que favoreçam a formação da identidade e a manifestação cultural, conferindo significado às práticas cotidianas das famílias e das crianças na organização do espaço e do tempo. Para isso, as famílias podem ser chamadas a uma maior participação, sempre que possível e necessário. E, de acordo com Bujes (2001), cabe à Escola de Educação Infantil conquistar a confiança e o respeito dos pais, por meio de um trabalho competente e bem fundamentado pedagogicamente, que reconheça as experiências individuais e plurais das crianças, bem como as múltiplas manifestações culturais no campo do currículo educativo.

Nessa perspectiva, surge a necessidade de diferentes tempos e espaços de escuta, para que os diferentes sujeitos da Instituição possam se manifestar, se expressar e sentirem-se pertencentes. Segundo Barthes (2013), o poder exercido pela linguagem, seja verbal ou não verbal, tem como utopia diminuir as diferenças entre os sujeitos, para constituir a ideia do “viver junto”. Nesse contexto, é preciso considerar a cultura como uma escuta das forças e das diferenças. Para o teórico francês, o “viver-junto” é também temporal, o que significa viver ao mesmo tempo em que viver no mesmo tempo. A partir desse entendimento, é pertinente compreender essa escuta, considerando as diferentes formas de expressão e manifestação por se tratar de uma Escola de Educação Infantil, em que o tempo do “viver junto” é constante e

intenso. No entanto, Barthes (2013, p.289) argumenta que, “de qualquer maneira, não existem máquinas de ler, de escutar os sentidos”. Isso significa que, mesmo criando diferentes tempos e espaços para que crianças e famílias se manifestem e expressem sua cultura, essa escuta ainda pode ser intuitiva e subjetiva, pois será interpretada e explicada a partir do sistema de significados daquele que as recebe e acolhe. Assim, esse significado pode não coincidir com o sentido instaurado por quem produz a escuta. Por isso, devemos desafiar as suposições, já que:

Como adultos, nós raramente olhamos as coisas com uma mente inteiramente aberta e podemos não perceber por que silenciemos aspectos significativos e ignoramos outros. As nossas concepções fazem diferença na nossa maneira de ver as coisas. Em certa extensão, vemos e ouvimos o que queremos ver e ouvir. Portanto, o que pensamos e esperamos precisa estar sob constante exame e nós devemos questionar as nossas suposições, e também aquilo que lemos e ouvimos, examinando atentamente as evidências de que dispomos. (HISLAM, 2006, p. 57).

Entretanto, mesmo que seja feita a partir de interpretações subjetivas e intuitivas, a escuta ainda pode ser importante caminho para respeitarmos as individualidades e as diferentes expressões e manifestações culturais, sem homogeneizar, por meio de rituais e rotinas fixas e estáveis, padrões de comportamento, atitudes e aprendizagens das crianças e de suas famílias. Assim, talvez seja, também, importante elemento para a construção da “utopia do viver junto”.

Acreditamos, portanto, que essa utopia de “viver junto” pode consistir em um dos diferentes caminhos e possibilidades que este tempo nos convoca a pensar, ou seja, que a Educação Infantil pode constituir um espaço de aprender a viver e conviver com a diferença, principalmente por meio das brincadeiras e das interações entre os diferentes pares.

4.4 ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: LUGAR PARA “VIVER JUNTO”

Os conflitos emergem com frequência nas relações de amizade.
(CORSARO, 2011, p. 182)

A Escola de Educação Infantil nem sempre é vista como um espaço de paz, pois as crianças brigam, discutem, se empurram, chutam e, às vezes, até se mordem. Pelo fato de ainda defenderem as teorias de desenvolvimento psicológicas, muitos profissionais acabam por não conseguir distinguir atos de agressão individual do conflito social. No entanto, Corsaro (2011, p. 182) chama atenção para o conflito nas interações entre pares de crianças, especialmente para as brigas e discussões verbais, pois “percebemos que tais conflitos geralmente servem para fortalecer alianças interpessoais e organizar grupos sociais”.

Os conflitos nas relações entre pares, nessa concepção, são comuns e importantes, pois podem aumentar a coesão e o comprometimento com a identidade grupal, opondo-se ao controle do adulto e às amarras estabelecidas ou impostas pela organização do tempo e espaço na Educação Infantil. Contudo, para que isso aconteça na prática, o espaço para a discussão precisa ser altamente valorizado, uma vez que “proporciona uma arena para a participação e o compartilhamento na cultura de pares” e também “apresenta a atração de proporcionar múltiplas oportunidades de aperfeiçoamento e criatividade individuais” (CORSARO, 2011, p. 185). Assim, as crianças precisam ter tempo e espaço, para negociarem acordos em seus conflitos e suas discussões sem o controle e a interferência imediata do professor ou da professora, que detêm mais poder e autoridade.

Ao observarmos e acompanharmos as interações e relações de amizade, discussões e conflitos na cultura de pares na Educação Infantil, percebemos que constituem, de várias formas, reflexos das práticas dos contextos sociais e culturais em que elas emergem. Sob esse ponto de vista, “A cultura não é simplesmente uma força ou variável que afeta como as crianças chegam a ser ou ter amigos – ao contrário, os processos de amizade são vistos como profundamente enraizados nas reproduções interpretativas e coletivas de suas culturas” (CORSARO, 2011, p. 193).

Esses estudos abarcam a importância da compreensão da amizade como processo coletivo e cultural. Embora a participação social e a amizade na Educação Infantil sejam processos centrais, já nessa idade aparecem as diferenciações sociais, principalmente relacionadas a gênero e status. Estudos recentes em pré-escolas (CORSARO, 2011), com base em etnografias, apresentam essas diferenciações como processos presentes nas brincadeiras e interações das crianças. A diferenciação de gênero entre as crianças geralmente aparece seguindo uma regra autoimposta de que meninos e meninas apresentam preocupações distintas e, por isso, organizam suas brincadeiras e interações de forma diferente, salvo algumas exceções. “Os meninos valorizam a competição e a resistência, enquanto as meninas se preocupam principalmente com a afiliação e o estabelecimento de boas amizades” (CORSARO, 2011, p. 194).

Além da segregação e da diferenciação social em relação ao gênero, nessa idade, também é comum a diferenciação em relação à formação de hierarquias de status, ou seja, a existência de situações em que as crianças buscam afiliações e aproximações, como também resistem, excluem ou rejeitam por meio de diferentes habilidades interpessoais e comunicativas. Inúmeras podem ser as motivações dessas diferenciações e ou segregações, mas, dentre muitas possibilidades, no contexto contemporâneo, uma das mais relevantes é a

relação com a cultura de consumo. Nesse sentido, crianças podem chegar a angariar aceitação ou rejeição pelo fato de não terem as mesmas condições de consumo e de não adotarem os mesmos valores do grupo, bem como a mesma preferência por artefatos que se encontram na mídia e que, de certa forma, regulam as escolhas e as brincadeiras, assim como as interações entre as crianças.

No entanto, não podemos considerar que os processos de diferenciação que emergem nas culturas de pares sejam sempre iguais e universais. Apesar de haver certa tendência em relação à diferenciação por gênero e status, esses processos não ocorrem da mesma forma em todos os contextos e culturas. Estudos também comprovam que crianças de diversas culturas diferem em sua construção de concepções e em seu comportamento relativamente a gênero e status. Todavia, todas as pesquisas e referências até aqui apresentadas são importantes modelos, resultados de estudos e pesquisas, que possibilitam a compreensão das culturas das crianças no contexto desta pesquisa.

As reflexões até aqui apresentadas também apontam importante relação entre as diferenciações sociais e as orientações comuns da Educação Infantil e a sua proposta pedagógica, além de considerar os reflexos e valores das práticas dos contextos sociais e culturais em que elas emergem, como já vimos. Isso significa que a Escola de Educação Infantil pode, simultaneamente, reforçar a segregação de gêneros e status e integrar e encorajar interações e brincadeiras entre sexos e grupos sociais.

Segundo essa visão mais integradora e encorajadora, a Educação Infantil pode e deve ser um lugar para “viver junto”, que deve valorizar a interação e a brincadeira como meios de expressão que possibilitam o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, ou seja, que acredita e potencializa a ativa construção da criança e seu envolvimento no mundo social. Isso implica também a organização de espaços e situações que propiciem tais vivências e experiências, uma vez que, pela interação social na pré-escola, as crianças transformam gradualmente conhecimentos e práticas de infância em conhecimentos e habilidades imprescindíveis para participar do mundo adulto. Espaços e situações de “viver junto” devem resultar em experiências que permitam às crianças pensar sobre seus próprios comportamentos, bem como o dos outros, descrevê-los e ou até modificá-los.

No entanto, “viver junto” não significa eliminar os conflitos, as divergências e as disputas, mas pressupõe a importância e a necessidade de fornecer elementos afetivos e de linguagem, para que as crianças aprendam a conviver com as diferenças, uma vez que:

[...] obter acesso a grupos de brincadeiras, manter a interação e fazer amigos ainda são árduas tarefas para as crianças em idade pré-escolar. Obter acesso aos grupos de

brincadeiras é particularmente difícil nos ambientes pré-escolares, porque as crianças tendem a proteger o espaço compartilhado, objetos e jogos em curso contra o ingresso de outras. (CORSARO, 2011, p. 161).

Nessa concepção, o autor relaciona a fragilidade da interação das crianças nessa idade ao desejo infantil de preservar o controle sobre as atividades compartilhadas. Tanto os espaços como as brincadeiras compartilhadas são muito importantes para as crianças, pois lhes possibilitam enfrentar o “desafio da resistência e desenvolver um conjunto complexo de estratégias de acesso em que enfrentam curiosidades, confusões e medos” (CORSARO, 2011, p. 162), que levam a desenvolver autonomia em relação às regras e à autoridade dos adultos e a obter o controle sobre suas vidas. Isso significa que “as crianças se beneficiam muito, simplesmente fazendo coisas juntas”, ao mesmo tempo em que “gerar significados partilhados e coordenar jogos são tarefas desafiadoras para as crianças” (CORSARO, 2011, p. 179), de modo que o espaço da Educação Infantil consiste em importante possibilidade e desafio de “viver junto”. Entretanto, o Dia do Brinquedo é uma dessas possibilidades, ou talvez, um grande desafio no atual contexto? O que esperar desse dia?

4.5 DIA DO BRINQUEDO DE CASA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: QUE DIA É ESSE?

Cabe também investigar seriamente a concepção de infância e educação vigente nas instituições, sobre a qual são assentadas muitas decisões de gestores e educadores. (REDIN, 2012, p. 12).

O Dia do Brinquedo de casa é institucionalizado por muitas escolas de Educação Infantil. No entanto, é necessário um trabalho de reflexão crítica, para analisar a concepção de infância e de educação revelada no desenvolvimento dessa prática. O objetivo é verificar se, de fato, constitui uma oportunidade para adultos e crianças manifestarem espontaneamente suas proposições culturais e sociais ou se é mais um espaço instituído em uma relação unilateral, que deixa a falsa impressão de permitir à criança a expressão livre e sem preconceitos.

A partir desses questionamentos, apresentamos esse espaço ou dia, instituído por muitas escolas de Educação Infantil, como parte da rotina semanal, reproduzido e mantido de forma ingênua, destituído de significado, como aponta Bujes (2004, p. 215): “É usual, nas creches e pré-escolas, que haja um dia determinado para que as crianças levem seus brinquedos para mostrá-los nas rodinhas aos colegas sobre eles”. Cabem-nos, portanto, os

seguintes questionamentos: qual é o significado desse dia na Instituição? É igual em todos os contextos? Que sentido e significado tem para as crianças e para as suas famílias?

Para compreender o sentido desse dia na escola, faz-se necessário investigar o sentido e o significado da proposta para a instituição, as crianças e suas famílias. É, pois, imprescindível levar em conta que podemos ter sentidos e significados diferentes e que, portanto, investigar seriamente a concepção vigente no contexto da prática é premente.

Os brinquedos acompanham a criança em todo seu desenvolvimento, e ela lhes atribui um significado afetivo, muito além do funcional, vinculado ao ambiente social e cultural em que está inserida. Nessa perspectiva, o brinquedo passa a ser uma forma de extensão do ambiente e da cultura familiar para o ambiente escolar, aonde a criança leva seu brinquedo preferido para compartilhar com os seus professores, professoras, amigos e amigas, em um ambiente de formação social, como defendido por algumas teorias que analisam a dimensão psicológica do brincar. Contudo, é preciso investigar essa prática na sua história, no seu contexto cultural, para compreendê-la com maior ponderação. O que de fato essa prática pode revelar da nossa cultura, para além de um roteiro previsto no horário semanal das crianças, como se a brincadeira e a socialização tivessem que ter dia e hora marcada para acontecer e se desenvolver?

Ao analisarmos o Dia do Brinquedo de casa no contexto contemporâneo, podemos compreendê-lo como uma prática que não apenas marca e reflete a sociedade do consumo, mas também a reforça e reproduz, pois as crianças são motivadas a trazerem seus brinquedos de casa, os quais, na maioria, seguem os modelos midiáticos, em quantidade, variedade e conteúdo. Ao refletir a cultura da mídia, também influi no pertencimento da criança ao grupo, ou seja, ela precisa seguir a mesma tendência e escolha para ser aceita socialmente e poder brincar com as demais, o que a incentiva ao consumo, sem que haja a possibilidade de uma real autonomia em sua escolha, aspecto tão defendido pela escola hoje. A autonomia na escolha do brinquedo pela criança, defendida pela escola ao institucionalizar o Dia do Brinquedo, é, assim, derrubada, pois a criança é influenciada a trazer o que todas as outras também trazem, ou seja, o que lhes é apresentado pela cultura midiática. Além disso, muitas crianças são induzidas a desejar brinquedos com os quais sequer sabem brincar, pois seu repertório de experiências é tão distante do que é possibilitado pelo brinquedo, que, em pouco tempo, o deixam de lado e retornam a suas brincadeiras e brinquedos improvisados. Contudo, são induzidas e interpeladas, pelos apelos midiáticos ao consumo, a desejarem brinquedos comuns às outras crianças, para sentirem-se aceitas e incluídas nas brincadeiras de grupo.

Nesse caso, segundo Araújo (1996, p. 115),

A criança consome um objeto coisificado, expropriado de um desejo pessoal e desprovido de dimensões lúdicas, o que revela uma relação patrocinada pela propaganda, pelo consumo e massificação dos objetos. O que conta aí, não é a necessidade da criança enquanto sujeito histórico, mas seu valor situa-se no quanto ela possa exercer a função de veiculadora do consumo e modeladora de uma especialidade naturalizada pela inocência, pela fantasia e pelo romantismo.

Trata-se de excluir a criança do processo de escolha do brinquedo, uma vez que suas escolhas são influenciadas e determinadas pela cultura de posse, independentemente de suas necessidades, de seus interesses ou de suas possibilidades reais. A criança deseja, escolhe e consome, tomando posse do brinquedo, não pela necessidade ou pelo desejo pessoal, mas pelas vias sedutoras, pelos apelos midiáticos e por se sentir aceita e pertencente ao grupo.

Esse aspecto, fortemente marcado pela cultura contemporânea, é, muitas vezes, desconsiderado pela escola e pelos professores e pelas professoras, desvelando sua despreocupação com os fenômenos midiáticos, de consumo e de massa. Por essa razão, o Dia do Brinquedo é uma prática questionável, sobre a qual se deve refletir. As brincadeiras e as interações nas atividades lúdicas, motivadas pelos brinquedos, são defendidas e inseridas nas propostas pedagógicas das escolas pela via da fantasia e da imaginação, e não como testemunhas de um mundo dotado de realidade, de condições concretas de vida das crianças.

Algumas instituições estabelecem regras ou critérios para a escolha do brinquedo nesse dia, com base no tamanho apropriado para a idade, sua funcionalidade, seu conteúdo e a quantidade - geralmente, um só por criança. No entanto, tais regras e critérios por si só também já deveriam ser questionados ao serem estabelecidas numa direção unilateral, quando são estabelecidas pela instituição, sem que sejam discutidas, acordadas, construídas e significadas com as crianças e suas famílias. A instituição do Dia do Brinquedo dessa forma leva a escola a perder uma rica possibilidade de conhecer, de se aproximar e valorizar as peculiaridades da cultura das famílias e das crianças que compõem o contexto coletivo, uma vez que o significado não está no objeto, mas na sua significação. Dessa forma, os esquemas comunicados nessas posturas referem-se abstratamente à criança, “sem localizá-la no tempo, no espaço, nas relações sociais em que vive” (OLIVEIRA, 2010, p. 48).

A imposição de tais regras pode causar vários tipos de tensão, tanto com as crianças quanto com suas famílias, já que instituição, crianças e famílias podem ter diferentes concepções e formas de ver o mesmo brinquedo ou objeto, de modo que o significado deste não é óbvio. Isso é muito comum em se tratando do brinquedo bélico, pois “pesa sobre ele a acusação de contaminar o desenvolvimento infantil com as sementes da violência” (OLIVEIRA, 2010, p. 50). O autor, sem desmerecer ou desconsiderar essa possibilidade, nos convoca a ir mais fundo nessa reflexão:

Poderia a violência social ser resolvida por decreto? Seria a arma de brinquedo a grande culpada pelos altos índices de criminalidade que assombram o nosso dia a dia? Ou, em outro ângulo da questão, quantos de nós nos divertimos na infância com revólveres, metralhadoras, pistolas e outros? Quantas vezes não matamos nossos amigos ou fomos mortos por eles? Viramos assaltantes? Criminosos violentos? (OLIVEIRA, 2010, p. 51).

Desconsiderar essas manifestações e reflexões significaria atribuir ao brinquedo as causas da violência ou injustiças, e não às mazelas da própria sociedade. Ou, ainda, atitudes e ações do gênero se assentariam em um tipo de compreensão bastante simplista, ingênua e limitada do significado do brinquedo para a criança. Nessa compreensão:

Entende-se o brinquedo como se fosse uma reprodução, em escala reduzida, dos objetos e materiais dos seres vivos encontrados no universo societário. Supõe-se em razão disso que a criança não teria outro caminho a não ser aceitar as funções e as representações sociais que lhe são, minuscilmente, apresentadas no brinquedo. (OLIVEIRA, 2010, p. 52).

Nessa perspectiva, vemos as crianças como simples consumidoras de cultura, condicionadas às informações que o brinquedo lhe sugere. Também poderíamos citar outros brinquedos como as bonecas, na condição de treino de mãe ou projeção de mulher, condicionando-a e impondo-lhe padrões sociais, de gênero, corpo ou beleza. Porém, sabemos que os brinquedos vêm carregados de estereótipos e conteúdos, mensagens explícitas ou implícitas, e que as crianças são influenciadas por seus apelos e sedução, mas a agressividade e outros sentimentos e emoções são exteriorizadas pelas crianças e não pelo objeto em si. Além disso, não poucas vezes, a sua utilização é limitada (criação, imaginação), prevalecendo a visão do adulto sobre a sua função e utilização.

Outro aspecto importante a ser considerado é a forma como as crianças compartilham as suas vivências e experiências lúdicas ao utilizarem seus brinquedos e construírem as suas brincadeiras no contexto escolar. Nesse momento, em algumas situações, as crianças são convidadas a partilhar seus brinquedos com os colegas como forma de socializar e manter uma boa convivência, pois, como afirma Fortuna (2012, p.35), “As interações que o brincar oportuniza favorecem a superação do egocentrismo, desenvolvendo a solidariedade e a empatia e introduzem, especialmente no compartilhamento dos jogos e brinquedos, novos sentidos para a posse e consumo”.

Porém, não podemos desconsiderar o valor afetivo e o sentido que o brinquedo pode ter para cada criança em especial, uma vez que, por meio do simbolismo do brinquedo, ela “transfere interesses, fantasias, ansiedades e sentimentos” (FORTUNA, 2012, p. 23). Assim, ao não querer emprestar ou compartilhar o seu brinquedo, a criança pode estar nos revelando algo da sua intimidade e subjetividade, o que, por isso, nem sempre significa que não

consegue superar o seu egocentrismo. Ou, ainda, pode nos mostrar, conforme a visão de Corsaro (2011), que a compreensão da criança em relação à concepção de propriedade do brinquedo, baseada em suas experiências familiares anteriores, não é compatível com as demandas interativas da pré-escola.

A “hora de guardar” o brinquedo de casa, para dar espaço e vez aos brinquedos da escola, também nos instiga a outras reflexões, como se os brinquedos de casa e os da escola não pudessem compartilhar e dialogar em suas mais diversas formas e experiências pedagógicas. Outro aspecto importante a ser pesquisado é se os brinquedos da escola seguem a mesma tendência e refletem o império midiático globalizado ou se contribuem para a reversão dessa tendência.

Apesar de todos esses aspectos e essas dimensões que os contemplam e embora, inegavelmente, impregnem culturalmente o imaginário, os brinquedos não condicionam a criança a uma única direção. Trata-se, sobretudo, de uma confrontação da qual a criança conserva determinadas significações, em que as dimensões do brinquedo estão articuladas com a ação e a intenção da própria criança. Mesmo que a mostre a nós, conserva também um segredo oculto de sentido, o que faz com que jamais possamos esgotá-la e ou reduzi-la a conceitos e/ou palavras. Isso significa que o brinquedo, ao ser utilizado e significado pela criança como suporte das brincadeiras, revela a cultura lúdica em ação e, dessa forma, revela mistérios e segredos, incapazes de serem compreendidos fora do contexto e do significado de cada infância e criança (FORTUNA, 2012).

A relação oculta entre a criança e o brinquedo pode nuançar as críticas feitas ao Dia do Brinquedo na escola, ao mesmo tempo em que não podemos negar que os fenômenos culturais contemporâneos se revelam e regem a sua prática entre as crianças, transformando esse momento em possibilidades e desafios.

4.5.1 O Dia do Brinquedo: possibilidades ou desafios?

O que torna o brinquedo parte da nossa cultura são as práticas sociais às quais ele vai sendo associado. Ao torná-lo disponível para as crianças nós lhe imprimimos importância, sentido e valor na vida cultural. (BUJES, 2004, p. 211).

Existem diferentes possibilidades de definição dos brinquedos e das brincadeiras, mas como se trata de acepções bem gerais, que incorporam significados culturais, históricos e sociais, torna-se difícil distingui-las com nitidez. No entanto, neste contexto de estudo do “Dia do Brinquedo” de casa, é conveniente estabelecer alguns marcos que caracterizam os

brinquedos. “Trata-se, primeiramente, de um objeto palpável, finito e materialmente construído, podendo-se constituir segundo formas variadas de criação, desde aquelas artesanais até as inteiramente industrializadas” (OLIVEIRA, 2010, p. 30). Assim sendo, o brinquedo se separa da brincadeira, que se expressa, nesse contexto, muito mais por uma ação do que propriamente por um objeto. No entanto, vale a pena destacar a associação do brinquedo ao objeto e da brincadeira à ação. Não são mutuamente excludentes, pois “tanto a manipulação de um brinquedo qualquer implica necessariamente uma ação, quanto uma brincadeira socorre-se de objetos, suportes materiais, para se realizarem” (OLIVEIRA, 2010, p. 30). No contexto do Dia do Brinquedo de casa, são os brinquedos a motivação das brincadeiras, a partir das situações criadas e organizadas pela escola. Isto é, os brinquedos assumem um papel determinante nas situações de brincadeiras, que se originam em função dos objetos e suportes ou materiais lúdicos trazidos pelas crianças. E, por isso, analisar o tipo de brinquedos que as crianças trazem e lhes são disponibilizados é fundamental.

Também podemos conceber que o brinquedo se destina a atender o mercado e a indústria econômica, aspecto que influencia tanto na proliferação e aquisição dos brinquedos quanto na escolha destes. A indústria deste segmento tem aumentado vertiginosamente seus investimentos na produção de brinquedos associados à indústria da mídia, e, por isso, devemos ter presente seu papel na constituição de identidades. Nesse sentido, é premente questionar a inocência dos brinquedos, na medida em que interferem na formação da criança, nos seus hábitos, no seu modo de ser.

Ao relacionarmos, neste estudo, o brinquedo e as brincadeiras ao contexto do Dia do Brinquedo de casa, faz-se necessário apontar alguns aspectos expressivos na formação social das crianças, compreendidos, muitas vezes, de forma simplista e ingênua no cotidiano escolar. Um dos aspectos a salientar neste contexto é o elemento da propriedade, que se refere “à associação do brinquedo a um sentido utilitarista de posse” (OLIVEIRA, 2010, p. 84). A criança, ao escolher, sozinha ou influenciada pela família, mídia, escola ou amigos, seu brinquedo a ser levado para a escola, não só pode decidir quem irá brincar como também pode definir os papéis dos meninos e das meninas. Dessa forma, “a propriedade envolve um custo, portanto, ter determinado brinquedo é sinônimo de ter dinheiro”, o que se trata “de uma aquisição social, decorrente das relações que se estabelecem na tessitura social em que se vive” (OLIVEIRA, 2010, p. 50). Outro aspecto que deve ser considerado no brinquedo é a mensagem que emite, ou seja, o brinquedo já comanda a ação da criança que vai brincar. “A autonomia do brinquedo é tal que lhe confere uma superioridade sobre o seu próprio dono,

tornando-o auxiliar” (OLIVEIRA, 2010, p. 85). Nesse contexto, a criança brinca e desenvolve a sua ação mediante certos procedimentos lançados e influenciados pelo próprio brinquedo.

Inserir, portanto, o Dia do Brinquedo de casa na proposta educativa das Escolas de Educação Infantil torna-se uma possibilidade de interação, de manifestações e expressões espontâneas, de formação de identidade, de desenvolvimento e aprendizagem, mas também se torna um desafio, na medida em que revela novas informações e coloca novos desafios e problemas. Os momentos de brincadeiras organizados com o uso dos brinquedos de casa são, além de situações de divertimento e de socialização, momentos que colocam as crianças diretamente em contato com os problemas sociais e culturais. Todavia, isso não significa que ela aceite passivamente cada situação, pois a cada nova experiência reinterpreta sentimentos, atribui novos sentidos e significados ao usar e manipular os brinquedos, o que nem de longe é imaginável por nós adultos.

Assim, o Dia do Brinquedo de casa revela muitos mistérios e segredos, possibilidades e desafios que nos mobilizam a uma reflexão mais profunda e a um olhar menos ingênuo e passivo frente à escolha e definição dos brinquedos e à proposição das brincadeiras entre as crianças e os adultos. Reflexão que deve ser instaurada, para que o brincar, de fato, seja uma manifestação de vida da criança, e não simplesmente uma atividade que contribui com o projeto hegemônico de sociedade.

5 BRINCADEIRAS E BRINQUEDOS COMO ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA INFÂNCIA E DA IDENTIDADE CULTURAL DA CRIANÇA

A brincadeira é, antes de tudo, uma confrontação com a cultura. Na brincadeira, a criança se relaciona com conteúdos culturais que ela reproduz e transforma, dos quais ela se apropria e lhes dá uma significação. (BROUGÉRE, 2010, p. 42).

As brincadeiras, como forma de socialização, pressupõem apropriação da cultura, ou seja, de uma cultura compartilhada por toda a sociedade ou parte dela. A maneira e os mecanismos pelos quais a criança dispõe de elementos dessa cultura passam, entre outras coisas, pela confrontação de imagens com representações diversas e variadas, as quais refletem a realidade e o contexto que a cerca, como também propõem universos imaginários. Cada contexto cultural dispõe de um repertório de imagens consideradas expressivas dentro de um espaço cultural. É com esse repertório imagético que a criança se expressa, interage e brinca, ou seja, é com referência a elas que a criança também poderá captar e criar novas produções.

Como já vimos, a criança não se contenta em se relacionar com o mundo real, com os brinquedos com que brinca e interage. Ela também acaba por dominar os mediadores indispensáveis, que são as representações, as imagens, os símbolos e os significados da cultura na qual está inserida. A cultura “mais do que real, é composta de tais representações” (BROUGÉRE, 2010, p.44).

A infância é um período de apropriação dessas imagens e representações, que emergem por diferentes fontes, vias e canais. O brinquedo é uma dessas fontes, com todas as suas especificidades, pois ao manipular brinquedos a criança manipula significações culturais originadas em determinadas sociedades. Contudo, ao manipulá-las na brincadeira, transformá-las e lhes dá novas significações. Isso significa que, por mais que os brinquedos e suas representações possam influenciar as brincadeiras e as interações por meio da impregnação cultural, a ação da criança pode ser ativa no “sentido de que não se submete às imagens, mas aprende a manipulá-las, transformá-las, e até mesmo, negá-las” (BROUGÉRE, 2010, p. 50).

Entendemos, com isso, que, embora a impregnação cultural passe inegavelmente pela brincadeira, não podemos compreendê-la como uma simples impregnação de conteúdos simbólicos do brinquedo, mas como um processo dinâmico de inserção cultural, que possibilita, ao mesmo tempo, imersão em conteúdos preexistentes e apropriação ativa por parte das crianças.

5.1 A CULTURA LÚDICA DA CRIANÇA: TENSÃO ENTRE A LOCAL E A GLOBAL

A criança adquire, constrói sua cultura lúdica brincando.
(BROUGÈRE, 2002, p. 26)

A cultura lúdica da criança não é algo dado, mas é construída e produzida pelos indivíduos que dela participam e aprendida no brincar e nas relações que estabelecemos com os outros e com a cultura. Dessa forma, podemos conceber a atividade lúdica como um fenômeno cultural. Ela existe e é ativada por operações concretas que são as próprias atividades lúdicas produzidas por um duplo movimento, interno e externo, e, por isso, “a criança adquire e constrói a sua cultura lúdica brincando”, conforme revela a epígrafe.

A experiência e a vivência lúdica cruzam diferentes lugares e diferentes tempos, sendo marcadas ao mesmo tempo pela continuidade e pela mudança. Cada época e contexto criam e produzem cultura a partir da qual emergem diferentes conceitos de criança, a infância e, por consequência, a educação, as brincadeiras e a cultura lúdica. Ao conceber a brincadeira e o brinquedo como fenômenos culturais, consideramos a presença de uma cultura preexistente que define ou sugere seu uso ou interação. Isso significa que podemos constatar a existência de uma “cultura lúdica” (BROUGÈRE, 2002), ou seja, um conjunto de regras e significações próprias da brincadeira ou do brinquedo que o sujeito adquire e domina no seu contexto. Isso significa considerar a existência de regras e significações partilhadas para brincar e dar sentido aos brinquedos ou, ainda, “um conjunto de procedimentos que permitem tornar a brincadeira possível” (BROUGÈRE, 2002, p. 24). Segundo o autor, a cultura lúdica é construída pela combinação complexa da observação da realidade social, de hábitos de brincadeiras e de suportes materiais disponíveis. Vários são os fatores e os critérios que podem influenciar a diversificação da cultura lúdica: “Evidentemente, em primeiro lugar, a cultura em que está inserida a criança e a sua cultura lúdica. Elas se diversificam também conforme o meio ambiente natural e social, a cidade, o clima e mais ainda a idade e o sexo da criança” (BROUGÈRE, 2002, p. 24).

De acordo com Brougère (2002, p. 28), “alguns elementos parecem ter uma incidência especial sobre a cultura lúdica. Trata-se hoje da cultura oferecida pela mídia, com a qual as crianças estão em contato: a televisão e o brinquedo”. Esses elementos, de acordo com o autor, transmitem conteúdos e, às vezes, esquemas que contribuem para a cultura lúdica, a qual vem se tornando global e universal. Essa mesma incidência é reforçada por Costa, quando se refere aos tempos pós-modernos, em que se esboça uma conexão entre mídia, escola e mercado: “a escola e seus protagonistas aparecem capturados pelas malhas do

mercado globalizado e pelas redes de mercantilização do consumo” (COSTA, 2006, p. 181). Além disso, enfatiza que a “interpelação midiática tem sido a mola propulsora da invasão da escola pela cultura pós-moderna”. A mídia transformou a vida e a cultura da criança, as referências de que ela dispõe, influenciando, particularmente, sua cultura lúdica. Nessa perspectiva, há uma tensão entre a cultura lúdica local e a global, ou seja, crianças, famílias e escolas partilham brincadeiras e brinquedos e se identificam com eles com muita facilidade e sem fronteiras:

Parece que atualmente as identificações ocorrem distribuídas por uma imensa variedade de novos interesses aglutinadores, a maior parte deles perpassados pelos atributos apelativos e interpelativos da cultura audiovisual. [...] as redes sociais, em sua maior parte grupos caracterizados por uma institucionalização mínima, parecem atrair e aglutinar crianças e crianças sem grande atenção a status socioeconômico ou graus e tipos de escolarização. (COSTA, 2006, p. 183).

Nesse sentido, a partir da influência da mídia e de alguns brinquedos, crianças do mundo todo, sem distinção, podem partilhar da mesma cultura lúdica. No entanto, também é necessário compreender e considerar que a criança dispõe de significações e que as constrói no contexto de interações sociais que lhe dão acesso aos brinquedos, transformando-os de forma individual e coletiva, de acordo com os diferentes fatores e critérios anteriormente apresentados, das experiências e da incidência e diversidade de interações. Isso se evidencia nas experiências e interações de meninos e meninas na utilização do mesmo brinquedo, que podem se diferenciar a partir da cultura lúdica. Brougère (2002, p. 28) enfatiza essa diferença em sua pesquisa, ao observar crianças brincando com bonecos fantásticos idênticos:

Os meninos inventavam jogos de guerra bastante semelhantes a outros jogos com outros objetos, já as meninas, em numerosos casos, utilizavam os bonecos para produzir atos essenciais da vida cotidiana, como: comer, dormir,..., reproduzindo os esquemas de ação usados com bonecas.

Com esse extemplo, confirma-se que a diferença sexual é também um dos aspectos que pode variar na valorização das imagens e na manipulação do brinquedo, pois o universo feminino parece ficar junto da família e do cotidiano, enquanto os meninos traduzem a vocação para a descoberta, força e aventura, fugindo do peso do cotidiano. Esses aspectos são fortemente marcados e interpelados pela mídia, através de cenas erotizadas dos mais diversos tipos, principalmente aqueles dirigidos ao público infantil, pois é “possível observar o quanto meninos e meninas são vistos de forma estereotipada, mostrando o homem como agressivo, forte, racional, ousado, empreendedor e a mulher como passiva, frágil, sentimental” (FELIPE, 2009, p. 62).

Desse ponto de vista, fica claro que o brinquedo, com suas imagens e conteúdos e como suporte da brincadeira, se integra ao universo lúdico da criança e “aciona poderosos efeitos, uma vez que produz conhecimentos a respeito da vida, do mundo que nos cerca, de como devemos ser ou nos comportar, do que devemos gostar” (FELIPE, 2006, p. 251).

Por outro lado, o brinquedo, ao se integrar na lógica de brincadeira da criança, também pode variar quanto ao sentido e significado. Na realidade, a brincadeira não aparece como uma imitação servil daquilo que é visto na mídia, mas como um “conjunto de imagens que têm a vantagem de ser conhecidas por todas, ou quase todas as crianças, de ser combinadas, utilizadas e transformadas, no âmbito de uma estrutura lúdica” (BROUGÉRE, 2010, p. 57). De acordo com o autor, “a cultura lúdica dispõe de certa autonomia, de um ritmo próprio, mas só pode ser entendida em interdependência com a cultura global de uma sociedade específica” (BROUGÉRE, 2010, p. 55). A cultura lúdica, dessa forma, recebe estruturas da sociedade, que lhe conferem aspectos específicos, e é o que se expressa, nesse caso, com a diferença de gênero que provém da sociedade, mas que adquire traços específicos na cultura lúdica ao ser integrada na brincadeira da criança.

É por isso que a cultura lúdica dispõe de certa autonomia, pois existe uma abertura em torno da representação, permitindo à criança escapar da função ou da imagem proposta pelo brinquedo. Isso também reafirma que a cultura lúdica da criança não está totalmente submissa à influência da mídia, mas é inegável que ela fornece novos conteúdos para as estruturas, até mesmo para produzir, reforçar ou desconstruir estereótipos culturais. O primeiro contato com os brinquedos parece que conduz a criança para a moda, a norma e a regra implícitas em sua imagem e representação, mas o efeito a longo prazo parece ser diferente, pois “é preciso notar a contribuição da brincadeira que permite passar da passividade diante da imagem da televisão para a atividade lúdica” (BROUGÉRE, 2010, p. 51).

Tais estudos revelam que o lúdico é um dos elementos que possibilitam à criança produzir-se “como infante e como realidade social”, mas, para isso, precisamos “percorrer um caminho que nos possibilite superar as manifestações e os reducionismos atribuídos à relação da criança com o lúdico” (ARAÚJO, 1996, p. 104). Este assume, nessa perspectiva, as contradições e os conflitos, transportando a criança para o mundo real no qual as variáveis sociais e culturais contam. O lúdico não é visto como uma idealização que descaracteriza a criança como sujeito histórico e assume função utilitarista na perpetuação dos valores capitalistas. Assim, rompendo com a visão utilitarista, as manifestações lúdicas e as brincadeiras podem ser testemunhas “de um estado de vida que supera a fantasia, o

infantilismo, a ingenuidade e transforma-se num mundo dotado de realidade, pois nele estão implícitas as condições concretas de vida da criança” (ARAÚJO, 1996, p. 109).

Com base nessas considerações, podemos dizer que a criança, ao envolver-se em situações lúdicas, não só expressa sua condição de sujeito histórico e social, como é capaz de “criar um mundo complementar ao seu e transformar seus desejos mais íntimos em realidade” (ARAÚJO, 1996, p. 109). Nessa abordagem, a relação da criança com as brincadeiras e atividades lúdicas não mascara a sua condição social e histórica, ao contrário, o brincar “possibilita à criança afirmar-se como criança, portadora de uma natureza humano-social, passando a ser uma atividade vital, necessária à construção da criança como sujeito histórico e à sua penetração no reino da liberdade” (ARAÚJO, 1996, p. 110).

Podemos, pois, perceber que existe uma combinação entre as significações veiculadas pelos objetos lúdicos apresentados pela mídia com aquelas de que as crianças dispõem a partir das experiências e vivências lúdicas anteriores, ou seja, os próprios brinquedos também têm incidência sobre a cultura lúdica, influenciando a criança a partir do seu contexto. Assim, verificamos uma profunda relação entre a brincadeira, o brinquedo e a cultura, mas no sentido de que a brincadeira e o brinquedo a produzem, ao mesmo tempo em que eles próprios a requerem para existir, pois as brincadeiras, ao serem criadas e experienciadas, dispõem de elementos anteriores, que, ao serem partilhadas, significadas e interpretadas socialmente, podem produzir novas culturas complexas e diversificadas. A complexidade e a diversidade devem-se ao fato de que “quem brinca se serve de elementos culturais heterogêneos para construir sua própria cultura lúdica com significações individualizadas” (BROUGÉRE, 2002, p. 32), e cada criança revela e expressa a sua cultura lúdica de forma muito particular e individualizada.

Sendo assim, é de fundamental importância que, na Educação Infantil, a integração entre a escola, a família e a comunidade possa acontecer, também, por meio da circulação de brincadeiras e brinquedos, aproveitando a diversidade da cultura lúdica de todos e, simultaneamente, propiciando às crianças a manutenção e a promoção da sua cultura lúdica individual.

5.1.1 Os brinquedos e a produção da cultura lúdica

O brinquedo merece ser estudado por si mesmo, transformando-se em objeto importante naquilo que ele revela de uma cultura. (BROUGÈRE, 2010, p. 7)

Permanecemos em um contexto no qual, ao menos no nível do discurso, a importância da atividade lúdica e dos brinquedos é reconhecida como fundamental na educação das crianças, particularmente no que diz respeito à Educação Infantil. Isso significa que ninguém mais duvida ou questiona a relação educativa que se estabeleceu entre o brinquedo e a educação das crianças nas escolas, mas muitos são ainda os questionamentos e as divergências sobre como e de que forma essas relações se estabelecem na prática na educação das crianças. Na organização do pátio escolar, na constituição dos cantos da brincadeira espontânea e livre nas salas, na disposição dos educadores em suas propostas didático-pedagógicas e nos referenciais teóricos contemporâneos, encontram-se os brinquedos, em diferentes dimensões, proporções e variações, parecendo-nos haver unanimidade em relação à sua importância e finalidade. Mas, ao analisarmos o sentido e o significado, tanto em relação a seu uso com as crianças no cotidiano educativo quanto à sua intencionalidade em nível de discurso pedagógico, ainda encontramos muitas diferenciações, tensões e contradições.

Na educação, o brinquedo tem oscilado constantemente em relação a sua importância e função, entre a frivolidade e a seriedade, pois está diretamente relacionado à atividade lúdica no contexto educacional, que nem sempre é concebida de forma positiva no processo de ensino. Isso nos faz perceber que falar da relação entre brinquedo e educação não é um ato isolado, mas subentende um grupo social para o qual essa relação faz sentido. Significa dizer que essa relação nem sempre se deu e se dá da mesma forma e que o brinquedo e as atividades lúdicas nem sempre foram vistas favoravelmente no processo educativo, como hoje as concebemos. Também é importante considerar que, ao estabelecer relação entre o brinquedo e a educação, é necessário analisar a relação entre o lúdico e a educação, compreendendo, assim, o brinquedo como suporte à criação na atividade lúdica.

Cada época e contexto criam e produzem uma cultura a partir da qual emergem diferentes conceitos de criança e de infância e, por conseguinte, de educação e de brinquedos. Assim, o brinquedo está atrelado a uma visão e concepção de infância e criança, bem como a todo um contexto de valores, projeções e crenças da sociedade. Ao mesmo tempo, segundo Kishimoto (2003), traz aspirações e percepções próprias do sujeito que o constrói, escolhe, disponibiliza, cria ou fabrica, incorporando memórias de seu tempo de infância. Por tais razões, o brinquedo tem sempre uma conotação de criança, conforme cada época, e estabelece

sempre uma referência ao tempo de infância do adulto criador, introduzindo imagens que variam de acordo com a sua cultura. Dessa forma, o brinquedo tem sempre uma dimensão cultural, variando sua função técnica e criação material, de acordo com seu contexto histórico, espacial e temporal.

Ao trazer o termo brinquedo para a dimensão material e técnica enquanto função, significado e características diferenciadas, construídas a partir de diferentes culturas, nos referimos a ele enquanto objeto materializado, utilizado como suporte da atividade lúdica. Materializado, enquanto significado de quem o introduz teórica e intencionalmente no campo educativo, tanto quanto de quem o utiliza e o manipula na prática. E, nesse sentido, é imprescindível compreender como e quando a atividade lúdica se insere na atividade educativa.

A atividade lúdica, bem como os brinquedos, nem sempre foi concebida de forma favorável no processo educativo e nem sempre foi definida, inserida e utilizada da mesma forma. Isso quer dizer que a relação que se estabelece entre o brinquedo e a educação se constrói e se diversifica segundo numerosos critérios, de acordo com o meio sócio-cultural. Cada época e contexto são marcados por inúmeras diferenças, embora possam ter alguns elementos em comum. Por isso, não significa que teremos apenas formas únicas de estabelecer tais relações. Partindo desse pressuposto, não é possível narrar acontecimentos e fatos como se houvessem percorrido percursos lineares, ou seja, como se houvesse apenas uma história ou relação estabelecida entre educação e brinquedo de forma crescente. Contudo, podemos constatar muitas histórias que se construíram de modo diferente, em uma cronologia de tempo. Isso demonstra que, mesmo estando presentes, as ideias sobre essa relação não se estabelecem da mesma forma em todos os contextos e, por isso, não podem ser definidas como únicas e verdadeiras, mas como importantes referências na construção dessa história.

No entanto, são reconhecidas, por meio de diferentes representações importantes, momentos e trajetórias que marcaram não apenas tempos e lugares, mas, principalmente, pessoas, e que podem ser recontadas, constituindo relevantes referências do passado, para a compreensão do presente e reflexão sobre possibilidades futuras. Assim, é fundamental conhecer e estudar algumas abordagens do passado em que o brinquedo, por meio da atividade lúdica, se insere e é reconhecido como parte do projeto educativo.

Dessa forma, faz-se necessário apontar, como importante referência dessa relação, a criação das primeiras instituições educativas infantis durante o Romantismo (séculos XVII e XIX), quando se enfatizou a necessidade de separar a vida infantil da vida adulta. Evidenciou-se, então, preocupação com as crianças, concebendo-as como o futuro da nação, de modo que

deveriam ser educadas além de cuidadas. Nesse sentido, tais escolas, de um lado, remetiam a uma instituição de caridade e, de outro, mostravam uma preocupação educativa, pois acreditavam que essa nova instituição infantil ou pequena escola (como eram chamadas) tinha a finalidade “de favorecer o desenvolvimento moral e intelectual das crianças desde os primeiros anos de sua existência” (BROUGÉRE, 1998, p. 105). Percebe-se que nessa época havia a preocupação em tornar a criança um ser digno de receber educação, transformando a imagem que se tinha dela até então. Nessa concepção de educação, acreditava-se que a criança, que era vista como frágil, necessitava ser educada. Essa visão se evidencia na fala de Brougère (1998, p. 107) quando informa que a atividade lúdica tinha o direito de entrar na escola:

A inteligência das crianças, tão frágil, ainda deverá ser gradualmente desenvolvida sem que jamais seja fatigada por uma aplicação demasiado intensa. Chegar-se-á a isso, entremeando seu trabalho com muita recreação, dando algumas vezes ao próprio trabalho a forma de entretenimento.

A criação dessas instituições reflete a visão da época, que traduziu uma nova concepção de criança. Nesse contexto, a atividade lúdica ganhou importante espaço no projeto educativo, mas como recreação e como forma e estratégia de ensino de diferentes habilidades, posturas e atitudes, por meio de jogos corporais e cantados, que não deviam, contudo, substituir as lições morais e, muito menos, absorver o tempo do estudo. Segundo Brougère (1998, p. 107), havia um duplo papel da atividade lúdica: “refazer as forças do aluno para que possa voltar ao trabalho, fazer passar sob aparência de jogo trabalhos áridos”. No entanto, com o reconhecimento da necessidade da recreação no projeto educativo, os regulamentos da época já começavam a prover alguns brinquedos, como baldes, pás e carrinhos, para oportunizar a atividade lúdica da criança (BROUGÉRE, 1998). A introdução e a presença dos brinquedos não foi tão bem compreendida, tendo sido contestada por muitos que acreditavam que a disponibilidade de tais materiais poderia desenvolver a iniciativa e a autonomia da criança em face ao objeto. Isso demonstra que, nesse contexto, a liberdade durante a recreação era questionada, pois, em se tratando de um momento educativo, a criança deveria ser vigiada e dirigida.

Em meio a essa realidade, dividida entre a livre iniciativa da criança e a atividade lúdica dirigida e controlada pelo adulto, estabeleceu-se uma nova relação entre a educação e o brinquedo, influenciada pelas ideias do filósofo alemão Friedrich Fröbel, que em sua tese apresentava a atividade lúdica como meio educativo:

Foi apenas com o movimento romântico (já nos séculos XVII e XIX) em especial com as ideias de Froebel, influenciado pelo Rousseau, que a educação pareceu incorporar alguma coisa entendida como “o valor” da ludicidade. Foram as ideias deste pedagogo da infância, que considerava o jogo como exteriorização ou expressão de uma riqueza interior da criança, que deram força para a inclusão dessa atividade na educação da infância. (BUJES, 2012, p. 59-60).

No cerne do pensamento romântico situam-se as contribuições de Froebel, que traz o jogo para a educação da primeira infância. De acordo com Arce (2002), a influência das ideias do filósofo alemão Friedrich Froebel, cuja tese defendia o jogo como atividade lúdica no centro da educação, marcou preponderantemente a expansão internacional do atendimento da criança, e seu método foi divulgado e aplicado em diversos países. Froebel vinculou suas teses sobre o papel do jogo na primeira infância à concepção de um material (livre e espontâneo) estimulante e específico (dons e ocupações). Faziam parte dos dons: bolas, cubos, blocos. Esses jogos e materiais, além dos brinquedos, seriam meios de ajudar a criança a penetrar em sua própria vida. O filósofo alemão, ao compreender o jogo e os brinquedos como base da educação, considerando-os educativos, contrasta com as ideias da época, que concebiam o jogo como recreação (atividade compensatória) e/ou estratégia didática de ensino. Com sua visão, valorizou a infância e a criança.

Nessa nova relação entre a educação e o brinquedo, a criança esconderia por detrás de sua fraqueza um dinamismo interno, que, segundo Brougère (1998, p. 73), traz como “fator do desenvolvimento do indivíduo que encontra tudo em si mesmo. Não é mais um adulto em miniatura, mas um adulto em germinação”. Surgiu, assim, um novo olhar sobre a infância e a criança e, por consequência, sobre a educação. O adulto não deveria mais coagir e manipular a infância, mas proporcionar e promover a iniciativa autônoma da criança. Nesse quadro, ganharam força novos pensamentos científicos (final do século XIX) que estabeleceram também novas relações entre a educação e o brinquedo, agora para justificá-las e fundamentá-las com mais seriedade, em função de teorias de referência. Surgiram, segundo Brougère (1998), novos discursos pedagógicos, influenciados principalmente pela Psicologia, que desenvolveu um método científico, descrevendo o desenvolvimento da criança. Nessa perspectiva, a visão romântica sobre essa relação é racionalizada pelas diferentes teorias.

Nos últimos três séculos, em um cenário marcado por inúmeras mudanças sociais, econômicas e políticas na sociedade, surgiram, portanto, novas visões de infância e criança, a qual passa a ter importância mais acentuada, começando a ser estudada e a ter seu desenvolvimento previsto por diferentes teorias (BUJES, 2004). Essas diferentes teorias também fortaleceram a corrente pedagógica e os discursos teóricos sobre a importância das atividades lúdicas no desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, ora enfatizando a

liberdade e a espontaneidade da criança, reduzindo a intervenção adulta, e ora justificando seus objetivos e intenções pedagógicas, tendo que ser dirigidas e conduzidas como artifícios prazerosos para a construção da aprendizagem. Segundo essas novas visões, o brinquedo passou a ter também uma função educativa, sendo facilmente confundido com um recurso de ensino ao ser reduzido a material pedagógico. O brinquedo, em muitas situações, é utilizado com a finalidade de intervenção pedagógica ou como proposta de ensino, desenvolvimento e aprendizagem, perdendo-se a possibilidade de proporcionar à criança a fruição e a espontaneidade, que permitem fluir o imaginário infantil.

Podemos perceber que cada época concebe à sua maneira a importância e o lugar do lúdico na educação. E nos últimos três ou quatro séculos, especialmente, a relação educativa entre o brinquedo e a escola passou a ter cada vez mais importância e passou a ser objeto de pesquisas, principalmente nas áreas da Psicologia e Pedagogia, a partir da construção da aprendizagem e do desenvolvimento humano. Assim, constantemente apresentam-se alternância entre visões de mundo, conseqüentemente entre as formas de compreender as atividades lúdicas e os brinquedos na educação, a partir das concepções estabelecidas em cada contexto social e cultural, marcadas pela emoção e pela razão, sujeitas a variações, tanto no tempo quanto no espaço.

Algumas concepções da função dos brinquedos no âmbito educativo hoje também emergem das diferentes vias de comunicação midiática, que, sem fronteiras e barreiras, circulam livre e continuamente, tornando-se massificados e generalizados, modificando a cultura lúdica local da criança, rompendo com a ideia de tempo e espaço. A brincadeira é um lugar de construção de culturas, fundado nas interações sociais entre as crianças, portanto não está isolada da cultura geral. É composta por inúmeros elementos, esquemas e influências oriundas do exterior, influência que é multiforme e começa com o ambiente e as condições materiais.

Nessa perspectiva, não podemos negar a cultura lúdica global, influenciada pela mídia e pelos brinquedos, que inspiram condutas e modelos de viver a infância, de ser criança, de brincar. Ou seja, nunca ficamos passivos ou indiferentes diante de certos elementos e artefatos culturais, pois de alguma forma suscitam e mobilizam em nós algum sentimento ou reação, produzido a partir de nossas subjetividades, crenças e valores, em um sistema de significados, ou seja, pela trama simbólica da cultura. “Imagens de super-heróis e outros personagens da cultura midiática, estampados não apenas nos cadernos e mochilas, mas também nos corpos e nas almas” (COSTA, 2006, p.181). Segundo a autora, “parece que as crianças e jovens têm sido as presas mais fáceis dessa imensa teia saturada de imagens, de cintilações sedutoras, que

fascinam, interpelam, convocam e, por fim, subjetivam, regulam e governam” (COSTA, 2006, p. 181). Isso também nos leva a refletir sobre o abismo que ainda existe entre os brinquedos de menino e de menina, apresentado e reforçado pela mídia. Apesar das mudanças no contexto atual em relação às questões de gênero, facilmente constatamos as diferenças culturais entre homens e mulheres ao observarmos os brinquedos ofertados às crianças. Os brinquedos ofertados para a menina geralmente ainda enfatizam o cuidado feminino e o estímulo ao instinto materno, transferido atualmente ao contexto mais moderno, do bebê para os animais de estimação, acompanhando também as últimas tendências da moda. Já para os meninos, um universo muito mais amplo de fantasia é oferecido, sem perspectiva concreta de futuro. De acordo com os estudos de Keller (2001, p. 140), esses diferentes textos culturais, neste contexto, os brinquedos, “tornam-se extremamente ressonantes, mobilizando pensamentos e comportamentos” na forma de vestir, ser e agir.

Essas diferenças culturais disseminadas pela mídia podem ser, ingenuamente ou não, também interpeladas pelas escolas, subjetivando e regulando as formas de ser menino e menina. Isso requer, das escolas e dos educadores, maior reflexão sobre a dimensão da cultura lúdica que o próprio brinquedo carrega e que é disponibilizado, muitas vezes, de forma ingênua e simplista.

No entanto, as crianças não se submetem passivamente aos apelos e sedução externas, mesmo havendo certa homogeneização cultural na família, na escola e uma produção de cultura lúdica internacional, consequência do mundo globalizado. Ela não é determinante, pois a construção da identidade se dá por meio da articulação entre as culturas ou o entrelaçamento entre as diferentes culturas, a do indivíduo em seu contexto mais local e individual com a global, uma nunca anulando completamente a outra.

Poderíamos, ainda, elencar outras leituras para compreender e analisar a aquisição e a construção da cultura lúdica, sob o olhar de outras interpretações e perspectivas. No entanto, acreditamos que já seja possível evidenciar, a partir do que foi discutido, importantes reflexões acerca da cultura lúdica infantil, seus efeitos e suas implicações, a qual é percebida, muitas vezes, de forma simplista e ingênua, sem reflexão sobre suas interferências e influências em nossa forma de conhecer, perceber e de nos relacionarmos com o mundo. Despertar, portanto, nos educadores, nas famílias e nas próprias crianças certa criticidade sobre a disseminação ou negação de alguns brinquedos pode constituir relevante possibilidade de realizar uma leitura histórica e cultural do contexto no qual estamos inseridos e de questionar o que já se instituiu e naturalizou na escola, como o Dia do Brinquedo de casa.

5.2 FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PESSOAL E SOCIAL DA CRIANÇA

A identidade é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. (HALL, 2001, p.13).

Um dos objetivos gerais da Educação Infantil constitui-se na formação pessoal e social da criança, o qual está intimamente relacionado ao desenvolvimento e à formação da identidade. A construção da identidade diz respeito ao conhecimento e à capacidade pessoal de fazermos frente às diferentes situações da vida, ou seja, como aponta o autor, na epígrafe, pelo modo como somos “representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”, o que se constitui em uma “celebração móvel” (HALL, 2001, p. 13). Nessa perspectiva, a Educação Infantil constitui-se em um espaço importante para a formação da identidade da criança, pois ela é confrontada desde cedo por uma multiplicidade de identidades diferentes da sua, o que permite a diversidade de interações sociais. Estas possibilitam a ampliação dos laços afetivos entre as crianças e os adultos e contribuem para o reconhecimento, a valorização e o aproveitamento das diferenças entre as pessoas, enriquecendo as vivências das crianças.

A identidade, nessa concepção, parte da ideia de distinção, de uma marca de diferença entre as pessoas. Sua construção é gradativa e se dá por meio das interações estabelecidas pelas crianças, considerando todos os universos sociais em que convivem e interagem. Assim, podemos compreender a identidade como “algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento” (HALL, 2001, p. 38), ou seja, “algo impresso pela cultura, na medida em que as identidades são nomeadas a partir de um determinado contexto, e de expectativas que se criam em torno delas” (FELIPE, 2006, p. 153).

O primeiro universo social da criança é a família, que é a fonte original da identidade, ou seja, a matriz de socialização. A criança ainda participa de outros universos sociais, que promovem vivências distintas, resultando em um repertório de valores, crenças e conhecimento. Corsaro (2011) enfatiza que as relações das crianças pequenas com adultos professores e com os pares são afetadas, em muitos aspectos, pelas rotinas de interação anteriores, entre pais e filhos, nas famílias. Todas essas vivências e experiências são importantes e formam a identidade pessoal e social da criança.

A Escola de Educação Infantil tem, nesse sentido, um papel muito importante no desenvolvimento da identidade e na formação pessoal e social da criança, pois alarga e

enriquece o universo inicial desta, ampliando as possibilidades de interação social. Assim, as crianças convivem entre si e com adultos de origens e hábitos culturais diversos, podendo aprender novas brincadeiras e adquirir conhecimentos sobre realidades distantes. A Educação Infantil tem papel muito importante, pois, dependendo de como é tratada a questão da diversidade, a instituição pode auxiliar as crianças a valorizarem suas características étnicas e culturais ou, pelo contrário, favorecer a discriminação, quando é conivente com o preconceito. O modo como a escola e o professor ou a professora recebem e acolhem as diferenças e os traços individuais de cada criança e de suas famílias tem, pois, impacto na construção da identidade desta, porque a identidade está em permanente construção, uma vez que a forma como cada um vê a si próprio depende, também, de como é visto pelos outros. Isso significa que, quando aceita a criança em sua diferença, o grupo está aceitando-a também em sua semelhança, pois, embora com recursos diferenciados, possui, como qualquer criança, competências próprias para interagir com o meio.

Nessa perspectiva, considera-se a aceitação fundamental para as crianças, pois estarão aprendendo sobre a diversidade e as diferenças que formam o ser humano e a sociedade. Nessa formação, as crianças também percebem os outros como diferentes e que, ao conhecê-los e aceitá-los na sua condição, podem compartilhar e acionar novas experiências e aprendizagens. Dentre as questões relacionadas à identidade, as relações de gênero ocupam lugar central na Educação Infantil, tanto nas interações quanto nas brincadeiras.

Essa relação entre a identidade e o gênero já se estabelece antes mesmo do nascimento, pois a família, como primeira matriz social, já manifesta várias curiosidades e cria várias expectativas, conforme a representação do papel do homem e da mulher em seu grupo social. Essa representação pode variar de acordo com a cultura e o momento histórico, uma vez que não depende somente das características biológicas de um ou de outro sexo, mas também do desempenho de papéis atribuídos socialmente. Assim, gênero é aqui entendido como:

Uma construção social-histórico-cultural, ou seja, para além de uma condição estabelecida biologicamente através do sexo masculino ou feminino. É construído nas relações sociais quando características sexuais ganham significado e representatividade, transformando-se em elemento do processo histórico e podendo ser variante a depender da cultura do espaço onde está inserido cada sujeito. (CARDOSO; NASCIMENTO, 2017, p. 251).

Entretanto, mediante a compreensão de gênero como construção social-histórico-cultural, não pretendemos negar a condição biológica, mas enfatizar a produção cultural sobre as características biológicas.

Além das referências que trazem de suas famílias em relação à representação dos papéis de homem e de mulher, as crianças ainda podem constatar essa diferenciação em imagens veiculadas pela mídia e em muitos brinquedos disponibilizados a cada sexo, representados de acordo com as formas de ver presentes na sociedade, como aponta Felipe (2001, p. 4): “Os discursos veiculados pela mídia acionam poderosos efeitos de verdade, que podem contribuir significativamente para a construção das identidades dos sujeitos”. Ou seja,

Vale destacar o papel que as mídias e seus personagens possuem na vida das crianças, constituindo-se em modos de subjetivação que são direcionados às pessoas em geral de forma a governá-las. É nítida a influência cultural da mídia que sofrem essas crianças, o quanto a aparência corporal diz sobre a identidade de cada um(a). (CARDOSO; NASCIMENTO, 2017, p. 251).

Nesse sentido, a mídia, especialmente a televisiva, pode ser considerada um espaço educativo, uma vez que produz conhecimentos a respeito da vida, do mundo que nos cerca, de como devemos ser ou nos comportar e do que devemos gostar. Isso pode influenciar a percepção da criança quanto aos papéis desempenhados pelos sujeitos dos diferentes gêneros, o que se reflete nas ações e nas interações entre as crianças na escola, que tendem a uma separação natural entre meninos e meninas. Isso significa que,

Seja nas brincadeiras, seja nas atividades lúdicas ou nas tarefas escolares diárias, garotos e garotas são incessantemente direcionados(as) a agir, a ter condutas que se enquadrem com o que foi socialmente estabelecido para seu gênero, a exercer seus papéis genereficados. (CARDOSO; NASCIMENTO, 2017, p. 257).

A escola pode, em uma visão ingênua e simplista, inserir suas práticas pedagógicas na norma já formada pelas crianças e suas famílias, como, também, pode criar condições de resistir à norma, ampliando as experiências lúdicas diferenciadas, fornecendo ferramentas e promovendo possibilidades para que pensem diferentemente. Assim, a escola tem papel relevante, pois tanto seus arranjos espaciais quanto a escolha e a disponibilização dos brinquedos, como também a forma de regular as brincadeiras e as interações, implicam a formação de diferentes tipos de subjetividades e produzem identidades, como fica explicitado em Hall (1997, p. 14):

Os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido. A ação social é significativa tanto para aqueles que a participam quanto para os que a observam: não em si mesma, mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações.

Com efeito, as práticas sociais e culturais relacionadas aos brinquedos e às brincadeiras constituem eficientes interrogações e interações pedagógicas, nas quais as

crianças realizam importantes aprendizagens. O desafio, portanto, está em promover o desenvolvimento da identidade da criança na Educação Infantil, proporcionando-lhe diferentes oportunidades de interação, convivência e brincadeiras no contexto escolar, com atitudes de aceitação positiva em relação a qualquer diferença, tanto social, cultural ou física, sem preconceito ou discriminação, compreendendo que a escola como instituição social também opera ativamente no processo de significação, ou seja, contribui para a “produção de sentido de um determinado objeto cultural como o brinquedo e, conseqüentemente, para a produção de identidades” (BUJES, 2004, p. 214).

Pensar e perceber, portanto, a escola como um ambiente de negociação dos marcadores sociais e culturais da diferença, e não como um lugar de produção de sentidos e significados de forma unilateral e universal na formação de identidades, não é apenas um desejo, mas uma necessidade social e humana. Em outras palavras,

Cabe ressaltar a importância de estabelecermos, no âmbito da formação docente (inicial e continuada), um amplo debate sobre esses temas, levantando subsídios para a elaboração de propostas pedagógicas que levem em consideração a temática de gênero, sexualidade, em seus diversos atravessamentos (classe social, raça, etnia, geração, religião, entre outros). Tais discussões são indispensáveis para pensarmos sobre temas que precisam ser amplamente entendidos e problematizados no âmbito da nossa cultura. (FELIPE, 2006, p. 260).

Por isso, é fundamental questionar a institucionalização do Dia do Brinquedo nas escolas e refletir sobre o sentido, o significado e a ressonância que os brinquedos trazidos de casa podem causar na formação e construção da identidade da criança, relacionando-o ao contexto sociocultural e histórico atual. Como aponta Keller (2001, p. 142), “os textos culturais divulgam imagens e ideias poderosas em termos de identificação que podem influenciar diretamente o comportamento, criando modelos de ação, moda e estilo”, imprimindo formas não apenas de ser criança, mas de ser menino e menina.

5.2.1 A importância das brincadeiras e dos brinquedos na construção da identidade da criança

A eventualidade da brincadeira corresponde, intimamente, à imprevisibilidade de um futuro aberto. (BROUGÈRE, 2010, p. 113).

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém vínculo com a realidade anteriormente vivenciada, pois, para que brinque, a criança precisa apropriar-se de elementos da realidade, de tal forma a atribuir-lhe significados. Assim, toda brincadeira é, de alguma forma, imitação da realidade já vivenciada, mas que, pelas emoções e ideias, pode ser

transformada pela criança, pois ao brincar, recria e repensa a realidade que lhe deu origem, mesmo consciente de que está brincando. “Portanto, a brincadeira é um espaço social, uma vez que não é criada espontaneamente, mas em consequência de uma aprendizagem social e supõe uma significação conferida por todos que dela participam” (BROUGÉRE, 2010, p. 109).

Isso significa que a brincadeira contribui para a interiorização de determinadas realidades e modelos de ser e pensar, no âmbito de grupos socioculturais diversos. E essas atribuições em relação às significações na brincadeira transformam o ato de brincar em um espaço de constituição infantil, contribuindo para o desenvolvimento de sua identidade, pois, nas experiências lúdicas, as crianças transformam os conhecimentos anteriores em novos conceitos. Por meio das brincadeiras, as crianças expressam seus conhecimentos em relação às suas experiências vividas na família ou em outros ambientes diversos, mas internalizadas e significadas de forma muito particular e individual, por meio da imaginação, permeada pelas emoções.

Para brincar, nesse sentido, é necessário que a criança tenha certa independência para escolher seus companheiros, os papéis que assumirá e os recursos ou brinquedos que utilizará, pois o desenvolvimento e significado da brincadeira dependem unicamente de quem brinca. Nessa perspectiva, a criança, ao brincar, recria e estabiliza aquilo que sabe sobre as mais diversas esferas da sociedade, em uma atividade espontânea e imaginativa. É, portanto, fundamental, para a formação e o desenvolvimento da identidade da criança, a oportunidade de vivenciar diferentes brincadeiras, com a possibilidade de escolher os temas, os papéis, os brinquedos e os companheiros, sem qualquer preconceito ou discriminação. Tais oportunidades devem ser consideradas na proposta de Educação Infantil, que não pode negligenciar a aceitação e a recusa de certos brinquedos e brincadeiras por parte das crianças, devendo criar espaço onde ela mesma desenvolva novos significados, tanto para as brincadeiras quanto para os brinquedos. Além disso, não pode desconsiderar que:

“dentre tais artefatos, a mídia vem ocupando lugar de destaque nos últimos tempos, na medida em que veicula uma gama enorme de informações sobre os mais variados assuntos. Tais informações mostram desde modos de ser criança até do que devem gostar e como devem proceder”. (FELIPE, 2006, p.260)

Mesmo assim, a necessidade de permitir a escolha do brinquedo se justifica pelo fato de que a criança, mesmo dependente e influenciada por seu contexto cultural e social, consegue penetrar em outro mundo e apropriar-se do lúdico, ou seja, “tem a possibilidade de superar os determinismos e mover-se numa esfera em que sua condição de sujeito histórico possa ser experimentada” (ARAÚJO, 1996, p. 111).

Para que sejam experimentadas e vivenciadas tais situações de brincadeiras na proposta de Educação Infantil, é necessária a aceitação do outro em suas diferenças e particularidades, por parte dos professores e das professoras, que convivem com as crianças na instituição. Atitude de aceitação e valorização às diferenças em todos os âmbitos, inclusive no que diz respeito à identidade de gênero, exige também atenção constante, por parte dos professores e das professoras, para que não sejam reproduzidos, nas relações com as crianças, padrões estereotipados quanto aos papéis de homem e de mulher. Esses padrões podem ser observados, em muitas situações, tanto nas brincadeiras como também nos brinquedos, surgindo, muitas vezes, entre as próprias crianças, fruto do meio em que vivem ou reflexo da fase em que a divisão entre meninos e meninas constitui apropriação da identidade sexual, fazendo com que “aquilo que nos parece tão natural hoje, é fruto de um forte investimento da sociedade” (FELIPE, 2009, p. 65). E, por isso,

Cabe aos educadores e às educadoras diluir algumas barreiras rigidamente estabelecidas em relação ao que seja apropriado para meninos e meninas. Afinal, vivemos num mundo em constante transformação e diversidade, cabendo também à escola infantil uma leitura atenta do que está à sua volta, que não permita que as diferenças entre as pessoas e os grupos se transformem em desigualdades, ferindo assim seus direitos humanos. (FELIPE, 2009, p.65).

Tal leitura da escola pode, assim, representar importante oportunidade e espaço para a integração entre família e escola, no sentido de organizar com os pais vivências de brincadeiras típicas da comunidade, para aumentar o repertório de brincadeiras de todas as crianças e propiciar a aprendizagem do respeito às formas de vida de vários grupos. Seria uma forma de favorecer a identidade e a diversidade sociocultural entre a escola, famílias e crianças. A interação entre a família e a escola, ao valorizar a visão e as características de cada uma em relação aos significados e sentidos na escolha das brincadeiras e na definição dos papéis e dos brinquedos, auxilia a construção da identidade da criança. Assim, aproveita-se a diversidade da cultura lúdica das famílias e da comunidade e, simultaneamente, propicia-se às crianças a manutenção de suas identidades culturais.

Todas essas abordagens implicam considerar as diferentes situações de brincadeiras e o uso de diferentes brinquedos como aspectos fundamentais na proposta da Educação Infantil, pois é por meio destes que a criança pode expressar seus sentimentos e valores, conhecer a si mesma, as outras pessoas e o mundo em que vive, expressando a sua individualidade e a sua identidade, apesar das generalizações e condições impostas pelo contexto social e cultural em que está inserida.

5.3 BRINCADEIRAS E BRINQUEDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNÇÕES E SIGNIFICAÇÕES

É, portanto, a cultura que nos permite dar significado ao objeto brinquedo, atribuir-lhe um sentido. (BUJES, 2004, p. 211).

Já vimos que é a cultura que nos permite “dar sentido e significado ao brinquedo” e as brincadeiras, assim como “as representações de brinquedo, preexistentes, num determinado universo cultural terão, portanto, sobre as crianças e adultos um forte modulador de significados que estes mesmos sujeitos passam a atribuir a tais objetos” (BUJES, 2004, p.211). No entanto, não podemos esquecer que a dimensão cultural do brinquedo está articulada à dimensão econômica. Reconhecer essa articulação implica, também, reconhecer que a seleção dos brinquedos e das brincadeiras que comporão o cenário lúdico na Educação Infantil não pode ser vista de forma inocente, desarticulada das relações, interações e as práticas pedagógicas que delas derivam.

Assumindo a articulação entre brincadeiras, brinquedos, dimensão econômica e a influência da cultura global sobre a local, em relação à produção de sentidos, é imprescindível considerar que todas as crianças são diferentes, constroem sua identidade própria, pois vivem em famílias distintas e provêm de comunidades étnicas, raciais, culturais, religiosas e níveis econômicos diversos. Como podemos aproveitar essa diversidade sociocultural, por meio das brincadeiras e dos brinquedos, sem que impere a cultura da mídia e do consumo, ou seja, dos brinquedos industrializados?

No que diz respeito à diversidade de manifestações e expressões culturais, é importante destacar o investimento e o incremento, pelo menos nas últimas décadas, de ações em prol de uma proposta curricular que reconheça a importância dos brinquedos na Educação Infantil como forma de a própria criança manifestar a sua cultura e conhecer outras, tanto em contextos formais como não formais de educação. Cabe, portanto, uma reflexão acerca das práticas pedagógicas nas escolas, ou seja, de que forma estas permitem que as manifestações e expressões socioculturais das crianças sejam vivenciadas como experiências no cotidiano ou que sejam, simplesmente, trabalhadas como conteúdo e atividades de forma isolada.

A brincadeira e a seleção de brinquedos são hoje consideradas temas relevantes e fundamentais a serem pesquisados e inseridos nas práticas pedagógicas escolares, pois são compreendidos como expressão da cultura e não apenas como afetados por influências culturais. Isso significa, conforme Curtis (2006, p. 39), que “a nossa percepção do brincar está estreitamente associada às nossas crenças e valores sociais”. Por exemplo, nossas

preferências, assim como as das crianças, por certos tipos de brincadeiras e de brinquedos, estão relacionadas ao contexto social e cultural. Nessa compreensão, faz-se necessário reconhecer o brincar e a seleção dos brinquedos como fundamentais para acolher e valorizar as diferentes manifestações socioculturais, principalmente as manifestadas pelas próprias crianças em cada instituição educativa, como também questionar os brinquedos industrializados e disseminados nas escolas sem reflexão crítica.

Os Referenciais Nacionais, assim como tantos outros, apresentam os brinquedos, enquanto suporte da brincadeira, como fundamentais para a convivência com os outros e para a expressão dos movimentos e dos gestos que marcam a cultura da criança. Além disso, como forma de valorizar as diferenças individuais e coletivas existentes em seu contexto escolar, a fim de aprender a respeitar as diferentes identidades e culturas. A pesquisadora Adriana Friedmann (2012) também enfatiza que a brincadeira é uma ótima oportunidade para conhecer as crianças, “conhecer os valores, as ideias, os interesses e as necessidades”. Ela aponta como caminho a observação do brincar espontâneo, compreendido como momento “livre e prazeroso”, em que a própria criança define como, quando, com o que brincar, com quem e durante o tempo que desejar.

Essa prática, contudo, nem sempre é compreendida dessa forma por professores e professoras, pois muitos ainda a concebem como um intervalo entre uma atividade e outra, sem a necessidade de acompanhamento, observação e registro, desconsiderando-a como experiência e oportunidade importante para a criança se expressar autonomamente e espontaneamente. “O brincar espontâneo abre a possibilidade de observar e escutar as crianças nas suas linguagens mais expressivas mais autênticas. A observação das crianças enquanto brincam e o registro das características das brincadeiras permitem fazer uma leitura do grupo” (FRIEDMANN, 2012, p. 47).

Proporcionar momentos e espaços para o brincar espontâneo infantil constitui significativa forma de acolher e valorizar a diversidade sociocultural das próprias crianças. A observação e o registro da origem histórica e antropológica da brincadeira, assim como a recorrência à memória e a relatos de pessoas que integram o universo da criança, também são imprescindíveis para uma leitura do grupo. Outro aspecto que pode ser observado e registrado são os brinquedos e materiais utilizados como suporte da brincadeira, assim como as regras das brincadeiras. A ressignificação das regras e as variações das brincadeiras também são aspectos importantes a serem observados e registrados, evitando, com isso, a padronização de modelos e formas impostas pela cultura do adulto ou da escola.

Curtis (2006, p. 41) destaca essa ideia, afirmando que “os efeitos do ambiente familiar não podem ser ignorados, pois têm considerável influência sobre os padrões posteriores do comportamento do brincar da criança”. Isso evidencia a importância do acolhimento às diferenças, expressas de forma espontânea e autônoma pela criança, por meio da brincadeira e do brinquedo, fator que, às vezes, ainda é ignorado pela escola.

O brinquedo também se evidencia como possibilidade de acolher diferentes culturas, bem como de favorecer a expressividade espontânea e autêntica da criança, pois ele veicula diferenças culturais interessantes, referentes a valores e a diferentes padrões estéticos, significados e/ou interesses. Nesse sentido, faz-se necessário refletir sobre a variedade, a diversidade e a multiplicidade de brinquedos que disponibilizamos às crianças, uma vez que somos modelos, ao atribuirmos implicitamente nossos valores a certos tipos de brinquedos e não a outros. Isso pode acontecer quando limitamos as oportunidades de brincadeiras com certos brinquedos.

As crianças certamente são influenciadas e captam essas atitudes dos professores, sejam elas exibidas em nível consciente ou inconsciente. [...] Isso pode ter um efeito sutil e prejudicial sobre a autoimagem das crianças, de modo que alguns padrões de brincar são inibidos e podem, de fato, deixar de ocorrer. (HISLAM, 2006, p. 60-62).

Nas lojas de brinquedos, alguns estereótipos culturais em relação a gênero, padrões de beleza, assim como outros, são reforçados de forma rígida e cruel. As pressões comerciais são intensas e sedutoras, mas se quisermos de fato acolher, valorizar e respeitar as diferentes culturas, precisamos rever nossas atitudes e posturas frente às escolhas e à seleção dos brinquedos que oferecemos e disponibilizamos para as crianças na escola.

Grande parte dessa seleção é feita pelo adulto, que traz nessa escolha seu modo de pensar e conceber a educação de crianças. Embora reste às crianças certa liberdade em aceitar ou recusar os suportes oferecidos, estes lhe terão sido, de certa forma, impostos, “os quais só mais tarde, e certamente graças à força da imaginação infantil, transformaram-se em brinquedos” (BENJAMIN, 2009, p. 96). Nessa escolha e seleção, os brinquedos, segundo Brougère (1998, p. 29), “integram as representações que os adultos fazem das crianças, bem como os conhecimentos sobre a criança disponíveis numa determinada época”. Benjamin (2009, p. 92) também afirma que, ao imaginar brinquedos para as crianças, “os adultos estão na verdade interpretando ao seu modo a sensibilidade infantil”. Nessa visão, constatamos o olhar do adulto sobre a criança e o brinquedo como material educativo, disponibilizado pela escola e compreendido como transmissor de informações e valores. Assim, poderíamos pensar

que essa escolha em cada contexto indica de que forma é concebida a relação entre o brinquedo e o processo educativo, esclarecendo seu lugar, sua intenção e sua função.

Decorre daí a necessidade de questionar a relação entre o brinquedo hoje produzido, selecionado e disponibilizado para as crianças e a construção da sua identidade, assim como pensar sobre como vem se modificando a forma de ser criança e sua cultura lúdica ao longo dos tempos e os efeitos dessa produção cultural.

De acordo com Dornelles (2012, p. 80), “a criança carrega consigo uma cultura, concebida simbolicamente na imersão das vivências experimentadas em sua comunidade, da qual fará uso ao longo de sua vida”. No entanto, Sarmiento (2007, p. 36) afirma “que as crianças incorporam, interpretam e reconstroem continuamente informações culturais, constituídas por valores, normas sociais, ideias, crenças e representações (que fazem parte) dos artefatos culturais”. Isso nos faz pensar que a criança, mesmo estando exposta a certos estereótipos culturais, vai construindo a sua cultura de forma individual, a partir de suas significações, com um modo de pensar próprio. Segundo Brougère (2002, p. 32), “quem brinca se serve de elementos culturais heterogêneos para construir sua própria cultura lúdica com significações individualizadas, atribuindo sentido e significado aos brinquedos e às brincadeiras”. Essa visão pode ser fundamentada na medida em que “A literatura que fundamenta esse campo reflete uma mudança gradual em sua ênfase, que se afasta das ideias de condicionamento passivo e se aproxima de uma visão das crianças como participantes ativos da construção de um mundo social” (HISLAM, 2006, p.51).

Essa concepção questiona a ideia e o argumento de que os brinquedos são fatores determinantes da visão ideológica das crianças, apesar de funcionarem como moduladores de produção de sentidos. Hislam (2006, p. 51) contribui para esta reflexão ao destacar o papel ativo da criança: “Nós precisamos abandonar a ideia de que as crianças absorvem estereótipos criados e passar a vê-las como seres que elaboram as suas próprias conclusões sobre o que é apropriado e aceitável”.

A importância dos brinquedos reside, portanto, no fato de a própria criança construir, interpretar e reconstruir continuamente informações culturais, constituídas por valores, normas sociais, ideias, crenças e representações presentes nestes artefatos culturais (SARMENTO, 2007). Todavia, para que a criança possa se expressar, utilizando diferentes brinquedos, é necessário que se criem situações e condições, em que, espontaneamente, com outras crianças e adultos, utilizando diferentes materiais, ela vivencie a diversidade de possibilidades e manifestações culturais, superando as rotinas fixas e engessadas e as visões

discriminatórias repletas de preconceito em relação a estereótipos, ainda muito presentes na cultura escolar. Assim, a criança vai se constituindo, ou seja, constituindo sua subjetividade.

5.4 O PAPEL DO PROFESSOR E DA PROFESSORA NO MOMENTO DA BRINCADEIRA E NO “DIA DO BRINQUEDO” DE CASA

Nem tão largada que dispense o professor, não tão dirigida que deixe de ser brincadeira. Como se faz isso? (FORTUNA, 2012, p. 33).

De um modo geral, os professores e as professoras reconhecem a importância das brincadeiras e da participação das crianças na definição e na escolha dos brinquedos. No entanto, assumir a sua condição de par na interação e sua corresponsabilidade no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças em relação ao que as brincadeiras e a escolha dos brinquedos favorecem é mais difícil. Trazer a mesma reflexão para o Dia do Brinquedo de casa leva a pensar como se dão as orientações para as crianças e suas famílias sobre esse dia, ou seja, sobre o que pode ser levado como brinquedo, o objetivo, o sentido e a intencionalidade deste dia, considerando a proposta pedagógica da escola. Isso leva a pensar sobre a escolha dos brinquedos, pois “na escolha e proposição dos brinquedos e brincadeiras, o professor coloca o seu desejo, suas convicções e suas hipóteses acerca da infância e do brincar” (FORTUNA, 2012, p. 41). De acordo com a autora, a simples oferta, ou seja, a definição do que pode ser levado no Dia do Brinquedo e o que não pode ser levado,

[...] já é o começo do projeto educativo. É necessário, portanto, que o professor insira o brincar em um projeto educativo, o que supõe intencionalidade, ou seja, tendo claro seus objetivos e a consciência da importância de sua ação em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem infantil. (FORTUNA, 2012, p. 41).

Por outro lado, o professor e a professora não podem, por meio de seu projeto educativo, inserir objetivos tão dirigidos ou controlados que não deem espaço para que as crianças se mostrem tais como são na realidade, assumindo apenas aquilo que os adultos desejam e/ou permitam que elas sejam.

Além da escolha e da definição do dia e dos brinquedos que podem ser levados para a escola no Dia do Brinquedo, o arranjo espacial disponibilizado para que a brincadeira aconteça pode ser favorável ou não para diversas modalidades de interação. O espaço físico, nessa perspectiva, não representa apenas um cenário ou pano de fundo, mas integra o projeto educativo, limitador ou potencializador de interações variadas. Considerando a idade das crianças no contexto da pesquisa (4 e 5 anos de idade), faixa etária em que apresentam grande preocupação com adereços, para enriquecer as transposições lúdicas, o professor e a

professora têm papel fundamental, no sentido de colaborar na elaboração de cenários e ambientes que favoreçam a exploração e a autonomia da criança. Isso significa que “o adulto deve colaborar com as brincadeiras, mas no sentido de auxiliar as crianças e encontrar as suas soluções próprias para os problemas surgidos na sua realização” (FORTUNA, 2012, p. 73).

Considerar a importância desses aspectos significa reconhecer a relevância do planejamento capaz de “ampliar horizontes e fazer sentido” e de “alimentar a ludicidade, a imaginação e a criação” (REDIN, 2012, p. 22 e 25). Nessa compreensão, planejar é: “[...] buscar formas de registrar, de resgatar ideias e de criar novas fontes de prazer, Para tanto, é necessário, não deixar que os elementos duros, frios, lineares, rígidos, burocratizados escravizem a pessoa e destruam sua necessidade de ser criadora de cultura” (REDIN, 2012, p. 23).

Nessa compreensão de planejamento, sempre está implícita uma concepção de criança “participativa, competitiva, solidária, criativa, empreendedora, feliz, [...]” (BUJES, 2012). Para isso, o professor e a professora têm papel essencial em relação à organização do espaço físico, na organização de um ambiente lúdico que seja capaz de suprir a condição criativa e criadora da criança.

Outro fator importante é a interferência do adulto durante a exploração e o uso dos brinquedos trazidos de casa pelas crianças. Essa interação implica uma ação livre e espontânea da criança em relação ao uso, sentido e significado do brinquedo, sem serem delimitadas pelas “instruções restritivas presentes em muitos brinquedos e jogos, tais como: só pode brincar ‘assim’ ou ‘assado’, ‘é deste jeito que se brinca’” (FORTUNA, 2012, p. 40).

Segundo Bujes (2004, p. 215):

Nesta categoria entram os brinquedos que envolvem armas, mas também aqui se registra o brinquedo de faz de conta, quando envolve ações que os adultos consideram perigosas, por envolverem situações potencialmente difíceis de lidar, como expressões da sexualidade ou de agressividade, principalmente.

Regular o brinquedo e a brincadeira da criança não permite sua ação livre e espontânea. Por outro lado, não regular não significa não acompanhar, pois, nos momentos de ação espontânea, o professor e a professora podem aproveitar para observar as crianças e fazer deste acompanhamento “ocasião para reelaborar hipóteses e definir novas propostas de trabalho” (FORTUNA, 2012, p. 41). A importância do seu papel não reside na intervenção em brigas ou na decisão sobre quem faz com o que, mas no estímulo ao desenvolvimento integral da criança e sua formação na perspectiva da diversidade cultural e social. Todavia, para fazer isso,

[...] o professor não pode aproveitar a “hora do brinquedo” para realizar outras atividades, conversar com os colegas, merendar, etc. Ao contrário: em nenhum outro momento deve o professor estar tão inteiro e ser tão rigoroso – no sentido de atento às crianças a aos seus próprios conhecimentos e sentimentos – quanto nessa hora. (FORTUNA, 2012, p. 41).

Acompanhar a criança e estar atento a seus sentimentos e conhecimentos pode ser uma grande oportunidade para os professores e professoras melhorarem e qualificarem as experiências lúdicas no contexto escolar. Pascal e Bertram (2006, p. 190) apontam “dez dimensões que precisam ser consideradas para qualificar as experiências lúdicas na Educação Infantil”, sendo que todas são relevantes e se inter-relacionam. Pascal e Bertam (2006, p. 190-193) destacam a importância das metas e dos objetivos, ou seja, da intencionalidade. Destacam, ainda, a relevância da comunicação, do compartilhamento e da compreensão das metas e dos objetivos pelas partes interessadas. Essa dimensão reforça a necessidade de o Dia do Brinquedo de casa fazer parte do projeto educativo da escola, o qual deve deixar claro a todos os envolvidos — crianças, famílias e contexto escolar — os objetos, o sentido e o significado desse dia. Os autores atribuem, também, importância para as dimensões do “currículo”, para as “estratégias de ensino e aprendizagem” e para o “planejamento, avaliação e manutenção dos registros”, tudo relacionado ao projeto educativo da escola. Enfatizam a relevância da dimensão “equipe”, que “focaliza as oportunidades de envolvimento de equipe na atividade lúdica das crianças”; da dimensão “ambiente físico”, que examina o contexto em que o brincar ocorre; da dimensão “relacionamentos e interações”, com o foco “nos códigos de conduta social e cultural”; da dimensão das “oportunidades iguais”, que se refere “à maneira pela qual o brincar reflete e celebra a diversidade cultural e física e contesta os estereótipos”; da dimensão “ligação e pareceria com os pais”, em que se observa a “extensão em que o brincar reflete o ambiente familiar e da comunidade”. E, por último, apresentam a dimensão do “monitoramento e avaliação” como fundamental, pois possibilita avaliar e examinar os resultados dos processos das dimensões anteriores não utilizados.

Ao percebermos a importância de todos esses aspectos e das dimensões necessárias no âmbito da Educação Infantil, destacamos, também, o papel do professor e da professora na proposição e no enriquecimento das experiências lúdicas no Dia do Brinquedo. Esse dia, ao ser instituído e institucionalizado, pode ser transformado em tema de discussão e reflexão, ou seja, ser adotado como estratégia para melhor compreender e mostrar que existem várias configurações familiares e jeitos de ser, além dos que são nos apresentados pela mídia.

Para tal discussão e reflexão, a observação e o acompanhamento fazem parte de um processo ativo do professor e da professora que permite instrumentalizar e potencializar a

aprendizagem e a formação da criança, por meio das brincadeiras e das interações, que se apresentam, nesse contexto, como fundamentais e necessárias.

5.4.1 O protagonismo da criança no momento da brincadeira

Baseada na provocação e no desafio, a intervenção no brincar não corrige ou determina as ações, mas problematiza e apoia. (FORTUNA, 2012, p. 43).

A intervenção no brincar, baseada na provocação e no desafio, implica uma ação e relação que renuncia a centralidade do adulto e investe em uma postura ativa da criança, o que significa um brincar que promova seu protagonismo. Esse conceito é compreendido como “participação, responsabilidade social, identidade, autonomia e cidadania”, conforme sugerem Pires e Branco (2017, p. 314). Considerar o brincar em si “um ato de criação” (REDIN, 2009, p. 121) e a brincadeira, um ensaio para a vida adulta, tendo em vista que, ao brincar, a criança assimila, interpreta, recria e reelabora a experiência sociocultural dos adultos, e que o processo de aprendizagem também sofre influência de mediações e interações sociais, possibilita pensar, pedagogicamente, em um trabalho que favoreça a consciência crítica, a organização e a participação social infantil por meio do lúdico. Isso exige uma postura ativa e propositiva por parte dos professores e professoras, que devem ter capacidade de assimilar a perspectiva política-pedagógica baseada na constituição histórico-social dos seres humanos e instauradora da fruição estética e artística da criança e seu poder de escolha, ou seja, da democratização do saber. A partir desses pressupostos, a fruição estética “não pode ser deslocada da ética, pois qualquer ato humano, para ser estético, precisa estar sedimentado em princípios que valorizem a vida, o humano” (REDIN, 2010, p. 240). Segundo a autora, a dimensão estética está “ligada a uma forma de ser e estar no mundo” e na “necessidade de compreender o sentido das interações”. Conferir sentido e significado ao fazer/estar no mundo deveria ser um dos elementos fundantes da educação, em qualquer situação do cotidiano, inclusive nas experiências lúdicas. Entretanto, o que frequentemente se percebe é a regulação do tempo, do espaço, das interações e brincadeiras no cotidiano da Educação Infantil, em que “o jeito de ser e pensar o mundo”, por parte da criança, “está cada vez mais submetido às prescrições adultas” (REDIN, 2009, p. 246).

É claro que construir regras e estabelecer limites durante as brincadeiras faz parte da proposta pedagógica da escola. No entanto, por vezes, são impostas as vontades e as crenças dos adultos, limitando a capacidade de escolha das crianças. “O protagonismo infantil consiste nas crianças poderem fazer as suas próprias escolhas e serem mais ativas em suas

próprias vidas, em permitir que as crianças escolham o que fazer, desde que isso não vá de fato prejudicá-las” (SANDOVAL, 2017). Isso não significa que as crianças tenham que tomar conta do momento da brincadeira, mas a escolha fará com que aprendam com os erros e consigam se sentir seres pensantes, em vez de serem apenas direcionadas e guiadas pelos adultos, o que pode torná-las dependentes até mesmo para as pequenas atitudes do dia a dia.

A possibilidade do protagonismo infantil no momento do brincar no Dia do Brinquedo transforma a atividade em uma experiência lúdica, que possui uma dimensão inventiva e não repetitiva. Mais do que isso, deixa de ser um espaço repetitivo e rotineiro, para conectar-se “com a vida ou com o conhecimento, com a experiência e a curiosidade das crianças” (REDIN, 2010, p. 248). Constitui-se, pois, em um espaço de afeto e de sensibilidade, provido de elementos vitais, que “busca o novo e o que o convívio com as crianças pode instigar”, “permitindo que os acontecimentos surjam e se instalem nos mais simples atos” (REDIN, 2010, p. 248). Nessa perspectiva, o contato com diferentes brinquedos, brincadeiras e interações se transforma em princípio de descoberta e aprendizagem.

Muitos preconceitos e estereótipos, como o racismo, padrões de beleza, papéis sociais e outros julgamentos que causam opressão, discriminação e interferem muito na autoestima das crianças, estão presentes em suas brincadeiras. Dessa forma, é preciso entender que não é “só uma brincadeira”. Essas experiências eivadas de preconceito podem de fato afetar a vida das crianças, prejudicando sua autoestima. Crianças que têm uma boa visão de si mesmas conseguem se relacionar com o mundo de forma muito melhor.

Acreditar na brincadeira como possibilidade de protagonizar significa concebê-la como prática ativa, que estimula a potencialidade criativa da criança, que permite que ela chegue a um nível de autonomia, em que são possíveis ações e novas experiências com espontaneidade, fruição, imaginação e criação. A criança como ser autônomo é capaz de incentivar ações e decisões importantes no contexto lúdico, criando suas próprias hipóteses e formando seus próprios argumentos sobre o conhecimento de si e do mundo. Pode ser tanto na escolha do brinquedo que levará para a escola como na sua forma de brincar. Isso não significa nos submetermos às vontades da criança, mas “assumirmos um processo de interações que se configura em torno da iniciativa e das responsabilidades compartilhadas durante a condução do processo decisório de realização das ações” (PIRES; BRANCO, 2017, p. 317).

Permitir à criança uma postura ativa significa proporcionar-lhe condições, tempo e espaço para a ação e decisão, potencializadas pela criação, fruição e imaginação da própria criança. Para isso, espera-se que a Educação Infantil, ou seja, a escola e seus professores,

ofereça às crianças situações e experiências brincantes, em que possam se expressar, manifestar e produzir, com mais autonomia, o conhecimento de si mesmas e sobre o mundo, atribuindo sentido e significado às suas construções e percepções. Nessa perspectiva, a criança sai de uma postura passiva e reprodutora, em que suas ações são predeterminadas e controladas pelo tempo e espaço ou, ainda, pela ação de outrem.

É preciso valorizar a capacidade das crianças em participar dos processos decisórios. É necessário, pois, refletir de forma mais profunda em como a adoção dos critérios de infância poderá promover maior aproximação entre crianças e adultos e suas formas de compartilhar projetos, responsabilidades e compromissos. Superar a concepção da incapacidade e da incompletude será fundamental aspecto para que a participação infantil se torne uma realidade social. (PIRES; BRANCO, 2017, p.318).

Para superar a concepção da incompletude e da incapacidade da criança e a fim de que a participação infantil se torne uma realidade social, reforçamos a importância do papel dos professores e das professoras no contexto da brincadeira, em que a espontaneidade e a criatividade devem ser constantemente estimuladas. Os professores que dão destaque “ao brincar espontâneo no planejamento consideram-no um facilitador da autonomia, da criatividade, da experimentação, da pesquisa e de aprendizagem significativas” (FRIEDMANN, 2012, p. 47). Dessa forma, o momento da brincadeira pode constituir uma experiência lúdica que estimule a ação protagônica da criança, “repleta de espaços para o inesperado, para o surgimento do que ainda não existe, do que não se sabe” (FORTUNA, 2012, p. 29). As formas de brincar, segundo Redin (2009, p. 121), são ricas e criativas experiências de aprendizagem, “possibilitando que aprendam com os pares, e numa situação lúdica, situações de tensão, excitação da ameaça, bem como o alívio e a alegria da fuga”.

Sabe-se que muitas decisões tomadas no dia a dia não têm como ser predeterminadas e deverão valer-se do bom senso, da sensibilidade, da organização da professora, mas, principalmente, da capacidade de maravilhar-se com o mundo e ver, nos mais simples acontecimentos, a possibilidade de descobertas interessantes e inusitadas. (REDIN, 2012, p. 27).

No entanto, vale ressaltar a necessidade da superação dos reducionismos atribuídos à relação da criança e da infância com o lúdico, ou seja, a naturalização da relação entre a criança e o lúdico, envolvida pela aura da alegria, do prazer e da suposta liberdade (ARAÚJO, 1996, p. 106). Nesse sentido, o lúdico mascara as diferenças, sem considerar as variáveis sociais e culturais de que as crianças estão imbuídas. A idealização do lúdico, nessa perspectiva, descaracteriza a criança como sujeito histórico participante das relações sociais e culturais. Tais compreensões, comprometidas com uma visão ingênua, apelam tanto para uma visão ingênua da criança quanto para o lúdico.

Nesse contexto, fica explícito que a escola, ao assumir uma linguagem desarticulada de elementos críticos e reflexivos sobre o lúdico e sobre a criança como sujeito histórico social, frequentemente, legitima essa visão reducionista e ingênua da relação entre a infância e o lúdico, fortalecendo, com suas práticas, educativas a homogeneização de conceitos, ideias, imagens e valores, sem questionamento e interferência. A falta de critérios na escolha dos brinquedos das escolas, a imparcialidade diante das brincadeiras e interações, a mística da igualdade e do conformismo são elementos que representam “um arsenal de consumo à medida que seu conteúdo não alimenta a liberdade de expressão, a individualidade, o diálogo, a crítica, o confronto, mas é cúmplice de um movimento monopolista de conhecimento e comportamento” (ARAÚJO, 1996, p. 98).

É preciso considerar, portanto, que a relação da criança com o lúdico deve ser entendida sem os simplismos e as generalizações ainda presentes em projetos educativos, o que requer um planejamento que compreende que não existe neutralidade na educação, que “nossa ação pedagógica, por mais subjetiva que seja, é sempre uma opção e, neste caso, que seja uma opção pela infância e também pela criança” (REDIN, 2012, p. 22).

As experiências lúdicas atuais promovidas na escola vivificam a humanização, possibilitando à criança apropriar-se de condições que lhe permitam assumir ações protagonicas de liberdade e criatividade e que também cooperam para que tanto as crianças quanto os professores e as professoras se afirmem como seres participativos no contexto sociocultural e consigam ‘maravilhar-se com o mundo e ver, nos mais simples acontecimentos, a possibilidade de descobertas interessantes e inusitadas’? Eis nosso desafio: pesquisar!

6 AS INTERAÇÕES, AS BRINCADEIRAS E OS BRINQUEDOS DA CRIANÇA NO DIA DO BRINQUEDO: SUJEITO NAS RELAÇÕES SOCIAIS E CULTURAIS

[...] abre-se caminho para o nascimento de novas correntes teóricas e metodológicas para se compreender as crianças e seus novos mundos, construção essa que visa fundamentalmente a atribuir-lhe uma visibilidade, espaço e voz que não são apenas teóricos, mas que se expressam em direitos sociais próprios. (MARTINS FILHO, 2015, p. 23).

Neste capítulo, pretendemos socializar parte da pesquisa de abordagem etnográfica, realizada em uma Instituição de Educação Infantil, com uma turma de pré-escola (4 anos), da rede pública de ensino de uma cidade da Encosta de Serra/RS, sob a perspectiva de que é fundamental encarar a criança como um ator social e cultural, de tal modo que a sua escuta, o seu olhar, o seu pensar e o seu fazer sejam levados em conta. Nessa abordagem, pretendemos conhecer os modos de expressão das crianças, significando suas manifestações socioculturais e pedagógicas, a partir das relações que estabelecem com seus pares e com suas professoras³, quando compartilham, interagem e brincam com os brinquedos trazidos de suas casas no dia instituído pela escola como o Dia do Brinquedo. A intenção é compreender as crianças em suas especificidades, analisando suas expressões e manifestações espontâneas, suas escolhas, suas linguagens múltiplas, seus constantes movimentos, suas brincadeiras e interações.

O pressuposto deste estudo é que “adultos e crianças atuam cotidianamente como atores sociais que se humanizam, inclusive por vivências que estabelecem nos espaços e tempos do contexto educacional” (MARTINS FILHO, 2015, p. 25). Para tanto, investigamos, tendo como o principal instrumento a observação, que permite “atender às singularidades, penetrar na realidade social com profundidade e descrever a complexidade necessariamente presente em situações como essas” (MARTINS FILHO, 2015, p. 28). As observações permitem ver as crianças em seu contexto de interações e brincadeiras, com base nas suas experiências e manifestações, construídas por meio das relações estabelecidas dentro e fora do contexto escolar.

Como parte deste processo de análise, levamos em conta não só as evidências do plano teórico, mas, sobretudo, aquelas presentes no contexto da criança, na escola de Educação Infantil no Dia do Brinquedo. As questões suscitadas pelos dados teóricos discutidos devem ser interpretadas à luz do cotidiano dos sujeitos pesquisados, pois, a

³ A pesquisa foi realizada com duas professoras e 16 crianças entre quatro e cinco anos. No que se refere à escrita dos nomes, garantimos o anonimato dos participantes da pesquisa. Quanto à identificação, serão utilizados nos registros a primeira letra do nome das crianças e os artigos definidos ‘a’ e ‘o’, para diferenciar menina de menino, e as professoras foram identificadas pelo turno em que permaneciam com as crianças (PM para a professora, que permanecia com as crianças no período da manhã, e PT para a que acompanhava a turma no período da tarde).

inserção no problema, proporcionou a apreensão mais concreta da complexidade e da amplitude do fenômeno pesquisado. Um dos pontos centrais, nesse sentido, é a busca por maiores evidências quanto a alguns aspectos que envolvem as interações e as brincadeiras a partir dos brinquedos trazidos no Dia do Brinquedo, instituído na escola de Educação Infantil. Aspectos geralmente automatizados por uma prática naturalizada, desconectada da crítica reflexiva do contexto sociocultural da qual essas crianças fazem parte.

Assim, a partir de alguns marcos teóricos que sustentam os fundamentos pedagógicos desta pesquisa e de posse de observações, registradas e narradas no caderno de campo, conversas formais e informais ou depoimentos, foi possível perceber que são múltiplas as interações e as manifestações socioculturais e pedagógicas das crianças e professoras em uma Escola de Educação Infantil com crianças de quatro anos, especificamente no Dia do Brinquedo, quando a criança pode brincar com seus pares e com os brinquedos trazidos de casa, considerando as características do contexto contemporâneo.

Embora o objetivo seja a superação das generalizações, com ênfase na necessidade de pesquisar a realidade e as condições concretas dos sujeitos da pesquisa no seu próprio contexto, ainda corremos riscos quanto à interpretação das respostas, interações e brincadeiras dos sujeitos pesquisados, pois em um trabalho desta natureza, há limites na análise. Apesar de termos realizado uma discussão teórica voltada a atender a uma análise contextualizada sobre as interações, as brincadeiras e os brinquedos no contexto do Dia do Brinquedo na Educação Infantil, temos consciência de que, no processo investigativo, explicitam-se valores e ideias engendrados pela cultura contemporânea da mídia e do consumo, ou seja, da cultura lúdica global, e que nem sempre o sentido de alguns conceitos emitidos pelos sujeitos pesquisados representam suas condições concretas de vida. No entanto, tornam-se legítimos à medida que possibilitam compreender melhor a realidade e as condições concretas dos sujeitos da pesquisa em seu próprio contexto, ou seja, a realidade de um grupo de crianças em suas interações, brincadeiras e brinquedos no Dia do Brinquedo, em seu contexto histórico e sociocultural.

6.1. O DIA DO BRINQUEDO NA ESCOLA: VAMOS BRINCAR?

No dia a dia do trabalho de uma instituição, adultos e crianças convivem entre si, tendo a chance de conhecerem-se uns aos outros e de, juntos, conhecerem um mundo de coisas... (JUNQUEIRA FILHO, 2012, p.15).

Com inspiração na epígrafe, buscamos conhecer e compreender o que as crianças conhecem e aprendem em suas interações, brincadeiras e brinquedos no Dia do Brinquedo, na Escola de Educação Infantil investigada, no contexto desta pesquisa.

O Dia do Brinquedo foi instituído desde a criação da instituição pesquisada (fevereiro de 2016), ou seja, faz parte da proposta pedagógica da escola, conforme consta em seu Projeto Político Pedagógico:

A EMEI [...] em sua proposta pedagógica organizou e estabeleceu dentro da sua rotina semanal, um dia destinado ao dia do brinquedo. Neste dia, as crianças trazem de suas casas um brinquedo para brincar livremente e socializar com seus colegas. Este dia foi pensado, porque acreditamos que o brinquedo representa a oportunidade de desenvolvimento. Brincando, a criança experimenta, descobre, inventa, aprende e confere habilidades. Além, de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração e atenção. (Projeto Político Pedagógico da EMEI, Capítulo 10.7, 2017).

Ao fazer parte da proposta pedagógica da escola, o Dia do Brinquedo traduz uma concepção pedagógica, um posicionamento da instituição em relação à sua forma de ver e pensar a criança, sua forma de aprender e de se relacionar com os outros e com o mundo.

Analisando a proposta quanto à intencionalidade da escola com a institucionalização deste dia, percebemos que está desprovida do contexto sociocultural, como materialidade da cultura da época em que estamos vivendo. Esse posicionamento está evidente na proposta: “este dia foi pensado, porque acreditamos que o brinquedo representa a oportunidade de desenvolvimento”. Percebemos que a instituição, ao procurar fundamentar a importância desse dia, relacionando o brinquedo ao desenvolvimento da criança, reduz o conceito e o sentido do brinquedo. Desqualifica-o como objeto e manifestação cultural, o que pode emergir a partir desse artefato, pois descaracteriza-o de seu contexto sociocultural, desconsidera a criança como sujeito desse contexto e ressalta, de maneira bastante frágil, vaga, superficial e simplista, a relação do brinquedo com o desenvolvimento da criança. A partir dos estudos teóricos apresentados, não podemos negar a relação do brinquedo com o desenvolvimento da criança, mas não se admite mais pensar essa relação fora do contexto sociocultural da criança. Além disso, não é mais possível acreditar que esse desenvolvimento possa acontecer de forma espontânea e neutra, uma vez que isso consiste na negação de outros fatores sociais e culturais, relacionados ao brinquedo e à criança.

Em sua proposta pedagógica, a Instituição procura fundamentar a relação do brinquedo com o desenvolvimento, ao argumentar que “Brincando a criança experimenta, descobre, inventa, aprende e confere habilidades. Além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e

da concentração e atenção” (Projeto Político Pedagógico, 2017). Com esse posicionamento, a instituição procura especificar as diferentes habilidades que a criança pode desenvolver por meio do uso do brinquedo, a partir de uma visão utilitarista, e nega a relação do brinquedo com a dimensão sociocultural, na formação da identidade das crianças e das próprias brincadeiras e interações que podem ser estabelecidas. Isso significa, segundo Corsaro (2011, p. 148), que a proposta pedagógica “concentra-se nos efeitos dos diversos objetos de brincadeiras e brinquedos no desenvolvimento cognitivo e social infantil”. Ou seja, “Frequentemente se baseia no valor educativo de brinquedos e de como o brincar com vários brinquedos pode contribuir para o crescimento cognitivo e estrutural das crianças. Menos atenção é dedicada aos processos reais de brincadeira das crianças com os brinquedos” (CORSARO, 2011, p 148).

Nessa linha de análise, a Instituição não estabelece relação entre a educação, a cultura e a identidade da criança, assumindo uma neutralidade e uma conjunção natural entre as crianças e o brinquedo e a brincadeira. O que pretendemos questionar nessa relação defendida pela instituição é a direção unitária que esses fundamentos explicativos e exemplificados apresentam para esse dia, para o brinquedo e para a prática de brincar, pois nega-se que tais discursos pedagógicos vêm carregados e são instituidores de sentido e que atravessam o campo pedagógico, “pondo em ação práticas envolvidas na produção de determinadas identidades dos sujeitos infantis, mas também daqueles/as responsáveis pela sua educação (BUJES, 2004, p. 209). Nessa direção unitária, a instituição desconsidera que a identidade da criança é formada e produzida por signos e discursos pedagógicos e que essa visão está completamente desprovida do contexto contemporâneo e da própria cultura da criança. Veem, pois, o brinquedo e a brincadeira de forma naturalizada e generalizada, o que acarreta a fixação de determinados sentidos, os quais têm se tornado homogêneos nas práticas pedagógicas, tanto junto às crianças, aos/as professores/as como às famílias, pois não há análise e reflexão crítica sobre o papel produtivo das propostas e práticas pedagógicas em relação a seu caráter ativo na construção de subjetividades.

Concebem o brinquedo como um objeto inocente e não como um texto cultural, passível de leitura e interpretação, ou seja, sem cunho ideológico, desconsiderando seus códigos semióticos e sua capacidade de gerar diferentes efeitos na construção e formação da identidade da criança, afetando e modelando suas crenças e o seu comportamento nas brincadeiras, nas interações sociais e no seu modo de ver e agir no mundo. E nessa compreensão neutra e atemporal, as práticas pedagógicas “deixam de lado compreensões de como operam na construção de nossas identidades, de como constroem nossos modos de

pensar” (BUJES, 2004, p. 224). Contudo, segundo outra visão teórica, Araújo (1996, p. 106) nos provoca a refletir ao defender que o “fato de naturalizar a relação com o lúdico é uma evidência do quanto a sociedade tem incorporado a lógica capitalista, e conferido ao lúdico uma universalidade conceitual, isenta de dúvidas”.

Paralelamente ao entendimento da relação da criança, do brinquedo e da brincadeira de forma natural e à desconsideração da relação entre a educação e cultura contemporânea, outro fator importante a ser considerado nesta ótica é a necessidade de a escola instituir um dia para o brincar, fundamentando o brinquedo e a brincadeira como essenciais para o desenvolvimento. Nessa dimensão, devemos colocar a própria ludicidade e a inserção do brinquedo e da brincadeira em questão, pois, de certa forma, denuncia que os consideram importantes à parte das demais práticas educativas, necessitando de um dia e momento específico para que aconteça o brincar. Apresentado dessa forma, separado e fragmentado em um dia e momento, deixa de ser compreendido como uma necessidade e um princípio relevante no desenvolvimento de uma proposta pedagógica, cujo centro é a criança e suas diferentes manifestações culturais, como defende Redin (2012, p. 32) e como já foi discutido neste estudo. Assim, não contempla “a ludicidade em todas as atividades” e o “rompimento de rotinas preestabelecidas que não considerem as crianças, suas diferentes manifestações culturais, sociais e afetivas”, constituindo uma forma de “normatizar e aprisionar a infância”.

Na proposta da escola, é designado um dia para o Brinquedo de casa, no entanto, sua organização e a escolha do dia da semana fica a critério das professoras com a turma de crianças. Isso significa que as professoras com a sua turma podem definir o dia e os critérios para a escolha do brinquedo e das brincadeiras a serem realizadas nesse dia, bem como o tempo e o momento da exploração e interação com os artefatos trazidos de casa.

No contexto desta pesquisa, o Dia do Brinquedo acontece sempre nas sextas-feiras, quando as crianças têm a possibilidade de trazer seu brinquedo ou seus brinquedos para brincar com os seus pares. Ao trazerem os seus brinquedos, as crianças da turma investigada são convidadas, em uma roda de conversa, a apresentarem suas escolhas, compartilhando também de quem os receberam. Nesse momento de conversa em roda, foi possível constatar que a professora A questiona, complementa, propõe algumas reflexões, como também permite o mesmo às crianças, para além da simples apresentação, proporcionando a interação social entre a turma, como se evidencia em uma das cenas do diário de campo que narra o momento da conversa. “De quem você ganhou? Quem escolheu? Lembras quando? Você escolheu para trazer? Dorme com o brinquedo? Por que você quis ganhar este brinquedo? De que você brinca com esse brinquedo? Quem brinca com você? Esqueceu? Quer escolher um brinquedo

da sala? Por que escolheste este brinquedo e não outro?” (Diário de campo, arquivo da autora). Com essas proposições, a professora cria uma significativa estratégia de interação social de compartilhamento. Apesar de fazer parte da rotina e de um ritual institucionalizado unilateralmente pela escola, proporciona à criança um posicionamento verbal e a troca social de seu contexto.

Nessas situações de troca, as crianças podem desenvolver seus conhecimentos e os recursos de que dispõem, confrontando-os com os que os amigos trazem, além de reformulá-los e/ou recriá-los ao pensarem sobre as provocações feitas pela professora e ouvirem seus pares. Isso significa que, embora essas atividades coletivas façam parte da rotina e de rituais de aprisionamento infantil, envolvendo expressões padronizadas e repetitivas, podem, ao mesmo tempo, transformar-se em relevantes expressões e trocas de valores individuais, aos quais as crianças podem resistir ou acomodar. Mas, para que essas trocas sejam promovidas e as diferenças de fato sejam expressas, manifestadas e valorizadas:

O professor precisa estar aberto ao novo e ter habilidade para torná-lo rico de possibilidades, transformando situações aparentemente simples e desprovidas de novidades, em formas criativas e interessantes que possibilitem a participação e o envolvimento do grupo. (MÜLLER; REDIN, 2007, p. 17).

Nas observações, foi possível perceber que a professora procurou transformar este momento da rotina, a roda de conversa da sexta-feira, Dia do Brinquedo, que pela repetição poderia se tornar uma situação “simples” e “desprovida de novidades”, em uma experiência que possibilita a participação e o envolvimento do grupo, permitindo que as crianças conversem entre si, contribuindo com questionamentos e depoimentos, além de simplesmente falarem e apresentarem seus brinquedos aos colegas.

Ao final da conversa sobre a escolha e outras questões envolvidas nessa relação entre brinquedo trazido e a criança, a professora convida as crianças a brincarem, disponibilizando outros brinquedos da sala, e comunica o espaço físico disponível para que as brincadeiras se desenvolvam. Em cada um dos momentos observados, foi possível constatar que os critérios para eleger o local disponibilizado, o tempo para as brincadeiras e os brinquedos da sala explorados variavam de acordo com o planejamento da professora e estavam relacionados com a rotina da turma e com o clima meteorológico, sem a participação das crianças nessa definição. No entanto, a variação desses aspectos, orientados e planejados pela professora, também oportunizava outras variações para as crianças, principalmente em relação às diferentes possibilidades de brincar e de interagir, no que diz respeito às brincadeiras e interações entre as próprias crianças, entre crianças e brinquedos, crianças e espaço físico e

crianças e professora. Aspectos importantes que contribuíram para a definição de categorias de análise das observações, não estáveis ou fixas, mas como importantes referências de estudo.

6.2 SÉRIO? BRINCAR?

A observação de crianças revela a diversidade e complexidade de comportamentos, atitudes e influências multiculturais. (FRIEDMANN, 2012, p.57).

Brincar é coisa séria! Mas para conferir toda essa seriedade ao brincar, é necessário que seja concebido como tal e que integre a proposta da instituição como um eixo curricular, não com fins utilitários, mas ancorado como um princípio vital para a criança poder criar, descobrir e aprender. Ao trazer e conceber a brincadeira de tal forma, também é preciso refletir sobre os aspectos que se relacionam com o brincar, tais como os brinquedos, ou seja, os suportes da brincadeira utilizados e disponibilizados, o contexto em que acontece tanto o contexto histórico e sociocultural quanto o escolar e pedagógico que o significa como forma de aprendizagem. Em outras palavras, o que as crianças traduzem em suas brincadeiras e o que de fato estão aprendendo para além do desenvolvimento de habilidades cognitivas e físicas motoras.

No contexto deste estudo, o currículo da instituição abrange a brincadeira e o Dia do Brinquedo e orienta a inserção deste dia no planejamento da rotina da escola e da turma, porém possibilita que cada professora estabeleça com as crianças e suas famílias em que dia da semana será realizado, os critérios para a escolha e exploração dos brinquedos com autonomia. Como já abordado, está registrado e documentado no Projeto Político Pedagógico e é vivenciado como prática pelo grupo de profissionais da escola.

A instituição concebe a importância do brincar do seguinte modo: “Brincar é indispensável à saúde física, emocional e intelectual da criança e que brincando, sua inteligência e sua sensibilidade estão sendo desenvolvidas”. Novamente, reforça a importância do brincar e da brincadeira de forma atemporal, universal e generalizada, tal como é apresentado e abordado nos diferentes discursos legais nacionais para a Educação Infantil, baseados e sustentados pelas teorias psicológicas de desenvolvimento. Apesar de inserir também em sua proposta pedagógica a relação do contexto real e concreto da criança com o brincar, a instituição apresenta-a de forma acrítica, desconsiderando os paradoxos que a brincadeiras, os brinquedos e as interações motivadas por eles podem provocar e promover.

Podemos elucidar tal reflexão por meio do fragmento do texto da Proposta Pedagógica da Escola, que estabelece a relação, sem reflexão:

No brincar, a criança, também traz a representação das suas vivências e experiências no seu contexto familiar e do seu convívio social. Na medida em que imita os mais velhos em suas atividades diárias, ela cria oportunidades para o seu desenvolvimento intelectual e também social. Por isso, a importância da interação dos adultos, sejam familiares ou professores, com as crianças. (Projeto Político Pedagógico, 2017, Cap. 10.7).

Constata-se que existe a percepção de que a brincadeira, os brinquedos e as interações não podem ser concebidos fora de seu sistema de significados, ou seja, que são produzidos e construídos em determinada cultura e determinado contexto histórico, mas não há maior reflexão sobre seus efeitos e impactos na formação humana.

Defender a necessidade do brincar e da brincadeira na escola não significa negligenciar a responsabilidade sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, mas problematizar e compreender que as vivências lúdicas defendidas e fundamentadas no contexto da pesquisa podem contribuir para a construção do senso de realidade nos processos de subjetivação, pois “a brincadeira fornece uma organização para a iniciação de relações emocionais e assim propicia o desenvolvimento de contatos sociais” (FORTUNA, 2012, p. 21). Contudo, não é qualquer brincadeira, brinquedo ou interação, como apresentado de forma generalizada na proposta pedagógica da escola em questão, pois nem toda brincadeira “contribui para a construção do sujeito e do conhecimento ou, ainda, para a valorização dos vínculos coletivos na inserção da realidade” (FORTUNA, 2012, p. 21).

Isso significa que, ao defender a brincadeira como importante forma de aprendizagem, temos que considerar que não estamos falando de toda e de qualquer brincadeira ou interação, pois o brincar não é naturalmente progressivo, uma vez que pode tanto reforçar estereótipos socioculturais quanto opor resistência à fantasia, forçando a busca de outros canais de realização. “A preocupação com a mediação e o contexto da ludicidade é, por essa razão, fundamental” (FORTUNA, 2012, p. 21). Por isso, é fundamental que a instauração do Dia do Brinquedo de casa e as brincadeiras e interações sejam “compartilhadas, comunicadas e compreendidas por todas as partes envolvidas”, da mesma forma e com a mesma seriedade. Pascal e Bertam (2006, p. 190-192) sugerem que se concentrem “nos códigos de conduta social e cultural”, na dimensão das “oportunidades iguais”, que “refere-se à maneira pela qual o brincar reflete e celebra a diversidade cultural e física e contesta os estereótipos”, e na dimensão “ligação e pareceria com os pais”, em que se observa a “extensão em que o brincar reflete o ambiente familiar e da comunidade”.

No contexto da pesquisa, podemos constatar o foco nos códigos de conduta social e cultural da própria instituição, que organizou o ambiente da sala no dia de sua inauguração oficial e apresentação de seu espaço físico para a comunidade, em fevereiro de 2016, quando recebeu as crianças e as famílias que frequentariam a escola, bem como várias autoridades municipais e regionais convidadas para o ato solene, conforme ilustram as imagens 1 e 2.

Figura 1 – Sala da Pré-Escola organizada pelas professoras da escola para o dia da inauguração



Fonte: Site da escola.

Figura 2 – Sala da Pré-Escola, organizada pelas professoras da escola para o dia da inauguração



Fonte: Site da escola.

Pelas duas imagens, podemos analisar que a escola naturaliza a representação, na medida em que se apresenta como imagem figurativa, traços recolhidos da própria realidade, tendendo, desse modo, a esquecer seu caráter construído e escolhido, justificando seu posicionamento pedagógico na institucionalização de sua proposta. Em ambas as imagens, podemos observar mecanismos de produção de sentido, ou seja, de códigos de conduta sociocultural. A fim de propor uma análise sociocultural e pedagógica das brincadeiras, brinquedos e interações de crianças na Educação Infantil, faz-se necessário compreender os textos culturais em seus contextos e, para isso, precisamos analisar os textos culturais

construídos e produzidos pela própria escola, examinando os seus próprios métodos, posições, pressupostos e intervenções, questionando-os. A escola, ao definir e optar em organizar o espaço físico de determinada forma, disponibilizar e priorizar certos brinquedos em detrimento de outros e ao escolher suas cores, está apresentando e defendendo sua concepção de brincar, a qual vem carregada de sentidos e também de ideologia, passível de interpretação e leitura. Os códigos semióticos são permeados de ideologia, ou seja, como tais artefatos estarão ornamentados, dispostos e vivenciados, porém é que irá variar a depender dos discursos que os compõem.

Analisando a Figura 1, podemos visualizar a representação de uma cozinha, já previamente montada e organizada com códigos e traços recolhidos da realidade. Assim, a escola não apenas disponibilizou os brinquedos, mas já os organizou conforme sua concepção de uso e função. Não apenas organizou uma cozinha, mas inseriu detalhes importantes que remetem a outra leitura. Introduziu bonecas e adereços, como vaso com flores e fruteira, transmitindo antecipadamente às crianças a função e o sentido de cada brinquedo, imprimindo as suas crenças e os seus valores. Nesse sentido, não são apenas detalhes, são formas de imprimir valores e constituem modelos a serem seguidos. Verificamos que as bonecas disponibilizadas são todas femininas, identificadas pela roupa que vestem e pelos adereços nos cabelos, o que nos remete à ideia de que meninas brincam com e na cozinha ou, ainda, pode subliminarmente comunicar que cozinha e bonecas não são brinquedos de meninos, reforçando alguns estereótipos produzidos em relação aos papéis feminino e masculino.

As professoras, quando questionadas em relação à seleção dos brinquedos para as crianças, justificaram que “Nesta faixa etária (4 anos), as crianças costumam representar o mundo adulto em suas brincadeiras, o que lhes permite vivenciar os papéis de mãe ou pai” (Diário de campo). Nessa afirmação, há dois aspectos importantes: na visão das professoras, existe uma divisão de brinquedos por faixa etária e, para a idade de quatro anos, são indicados brinquedos com que a criança pode ensaiar e representar situações do cotidiano, pois estariam de acordo com “supostas características cognitivas, afetivas e psicomotoras universais na fase da brincadeira do faz de conta” (SANTOS, 2004, p. 93). A visão apresentada pelas professoras justifica a seleção e a aquisição dos brinquedos para as crianças nessa idade, pois como podemos visualizar, tanto na imagem 1 e 2, são brinquedos que representam a vida cotidiana, como a cozinha, os kits limpeza e os carrinhos de boneca, organizados abaixo do balcão.

Na imagem 2, vemos os kits limpeza e os carrinhos de boneca organizados abaixo do balcão e, disposto no tapete, um jogo de montagem ou construção, ou seja, com que a criança

pode montar seu próprio brinquedo. Sobre essa divisão e seus possíveis efeitos de sentidos, Santos (2004, p. 6) afirma que:

A existência humana assim colocada em etapas parciais leva a uma representação de nós próprios feita à base de saltos e fronteiras explícitas e em função de alguns parâmetros socialmente estabelecidos e aceitos. Indica-nos de forma categórica, quem e como podemos ser, o que podemos fazer e o que não nos é permitido nesta ou naquela idade.

A partir dos pressupostos da autora, os brinquedos, destinados a cada faixa etária, desempenham uma função pedagógica a partir do momento em que estabelecem o que é possível e necessário fazer e ou ser, para ser aceito na perspectiva da normalidade do desenvolvimento infantil, e na medida em que ensinam as crianças a agir, produzindo subjetividades, identidades e saberes.

A decoração da sala e a disponibilização ou negação de certos brinquedos ensinam as crianças, desde muito cedo, a ocupar e/ou a reconhecer seus lugares sociais. Elas aprendem, por meio de estratégias sutis e refinadas, as quais são, por vezes, muito difíceis de serem reconhecidas, quando nossos olhares daltônicos naturalizam certos padrões e concepções de ser criança e viver a infância. A partir dos brinquedos selecionados e disponibilizados pela escola, visíveis nas imagens, sugerem-se e motivam-se algumas brincadeiras e interações entre as crianças.

De acordo com Felipe (1999), mesmo que muitos brinquedos reforcem a ideia de que os cuidados com a prole cabem sempre às mulheres ou, ainda, que o destino “natural” destas seria a maternidade, é visível também a atração dos meninos pelas bonecas e casinhas. A autora reforça que, apesar do interesse dos meninos por tais brinquedos, geralmente há “uma rápida interdição da cultura, para que estes não façam uso de tais brinquedos” (FELIPE, 1999, p. 170). Essa intervenção está na própria disponibilização de outros brinquedos disponibilizados para os meninos, que exigem características mais ativas e inventivas, como o caso do Lego, nessa situação.

No entanto, apesar das intervenções culturais e da construção de espaços carregados de significados, e mesmo que venha a se tornar dependente e influenciada pelos determinismos institucionalizados por meio dos brinquedos, “a criança consegue penetrar em um outro mundo e apropriar-se do lúdico”, ou seja, “é na própria contraditoriedade da existência humana que a criança tem a possibilidade de superar os determinismos e mover-se numa esfera em que sua condição de sujeito histórico possa ser experimentada” (ARAÚJO, 1996, p. 112). Nesse sentido, defende-se a importância das brincadeiras e das interações entre as crianças e concebe-se o “Brincar como uma atividade compartilhada que permite ao ser

humano conhecer e reinventar, reproduzir e reinventar, gerando novas formas culturais entre as crianças. Por isso, a atividade lúdica não pode ser pensada fora do contexto social e cultural da infância” (REDIN, 2009, p. 124).

Para que possa ser pensada a partir e por meio do contexto social e cultural, a atividade lúdica necessita de acompanhamento e observação, como enfatiza Hurst (2006, p. 200): “a observação é essencial aos processos educacionais da primeira infância. A observação do brincar é, ao mesmo tempo, um processo exigente e gratificante para o profissional, desafiando-o aprender a partir do que ele observa”. A observação de crianças no momento do brincar permite conhecê-las melhor e criar repertórios lúdicos, que atendam aos interesses e às experiências de vida do grupo de crianças, e não generalizações, como se tem observado em muitos contextos, pois “é preciso vincular o conhecimento a respeito das crianças com o leque de conhecimentos de mundo” (HURST, 2006, p. 200). A dimensão da brincadeira compartilhada e a possibilidade de gerar novas formas culturais, além das previamente já impostas e determinadas, implica assumirmos uma postura mais crítica e um olhar mais singularizado para o contexto em que a criança vive.

No contexto da pesquisa, as crianças são oriundas de diversas regiões e estados brasileiros, pois a instituição está localizada em um bairro do município, que acolheu, na maioria, famílias de diferentes características culturais e sociais, em busca de novas oportunidades de trabalho e de vida. Essa composição da turma de crianças permite uma vivência ética e estética com outros grupos culturais, possibilitando o alargamento de seus padrões de referência e de identidade de diálogos e conhecimento da diversidade. Para isso, faz-se necessário que as professoras, ao olharem e escutarem cada criança e família na sua singularidade, precisam considerar a história que produz suas verdades e afastar-se de uma leitura binária, ou seja, devem acolher e respeitar as diferenças. Contudo, esse acolhimento e respeito não são fáceis e exigem escuta e empatia. Exigem que assumamos o brincar na escola com seriedade e complexidade, o que consiste em um trabalho desacomodado, intelectualizado e vivo!

6.3 COM QUE BRINQUEDOS?

São diferentes os modos pelos quais adultos e crianças encaram o brinquedo. (OLIVEIRA, 2010, p. 18).

Introduzir brinquedos e brincadeiras na proposta pedagógica da Educação Infantil depende de condições prévias, relacionadas ao sentido e ao significado que a instituição,

professores e professoras conferem às práticas lúdicas e ao suporte dessas vivências. Isso significa que o professor e a professora, ao disponibilizar ou escolher brinquedos, também revelam “o seu desejo, suas convicções e suas hipóteses acerca da infância e do brincar” (FORTUNA, 2012, p. 41). Nessa dimensão, o brinquedo se constitui em um objeto cultural, pois “está conectado com um conjunto de práticas sociais específicas de nossa cultura, por que pode ser associado a grupos particulares de pessoas, a certos lugares e porque adquiriu um certo perfil social ou identidade (BUJES, 2004, p. 210). Por isso, não pode ser significado fora do contexto cultural, mesmo que tenha sentidos diferentes para crianças e adultos.

A simples oferta e/ou a ausência de certos brinquedos não é uma ação neutra, ou seja, é reveladora do projeto educativo da Instituição e do professor ou professora, afinal,

as representações de brinquedo, preexistentes, num determinado universo cultural terão, portanto, sobre as crianças um forte papel modulador nos significados que estes mesmos sujeitos passam a atribuir a tais objetos. Ao torná-lo disponível para as crianças nós lhe imprimimos importância, sentido e valor na vida cultural. (BUJES, 2004, p. 102).

Segundo essa compreensão, a representação de brinquedos para as crianças não pode ser associada apenas à possibilidade de acesso a tais artefatos disponíveis na escola ou na sala, pois o que os torna parte da nossa cultura são as práticas sociais às quais eles são associados. Por isso, é necessário estudá-los e compreendê-los em seu contexto social e cultural.

Para a instituição investigada, “o brinquedo traduz o real para a realidade infantil” (Projeto Político Pedagógico, 2017, Cap.10.7). Ao trazer para sua proposta o brinquedo como tradução do real, mesmo que de uma forma simplista e um tanto quanto vaga, aponta para uma relação entre o artefato e seu contexto social e cultural, associado às diferentes práticas sociais vivenciadas pela criança. No entanto, não fundamenta e argumenta a sua relação ao selecionar e disponibilizar brinquedos e/ou desconsiderar outros no momento da brincadeira.

Procurando compreender como se dá a escolha e a definição dos brinquedos, para dar suporte às brincadeiras das crianças na turma investigada, constatamos, por meio das observações, que as crianças têm acesso a todos os brinquedos adquiridos e disponíveis na escola, já destacados e analisados. Em relação aos que trazem para a escola, no Dia do Brinquedo de casa, não há restrições quanto ao conteúdo ou à quantidade de artefatos, pois em todos os momentos observados as crianças puderam levar e brincar, sem proibições ou repreensões. No entanto, percebemos certa semelhança e até certa padronização em relação aos brinquedos trazidos, ou seja, a maioria está associada à indústria da mídia e da produção cultural, calcada em personagens de filmes e desenhos animados.

Essa evidência demonstra que o processo de globalização, já apresentado na II Parte deste estudo, “tem um papel fundamental na forma como as pessoas se tornam sujeitos e cidadãos”, pois seja “numa vila periférica ou numa grande metrópole ou em áreas rurais, por meio das novas tecnologias, é possível conectar-se, interagir e consumir os mesmos produtos” (SILVA, 2009, p. 55). Além disso, “nas culturas contemporâneas, a mídia tem sido um fecundo reduto de fabricação de narrativas sobre as identidades” (COSTA, 2009, p. 74). Assim, a cultura lúdica vem se tornando global e universal, influenciada por uma incidência especial, hoje oferecida principalmente pela televisão, com a qual as crianças estão em contato, o que causa efeitos “na vida escolar, nas subjetividades, nas identidades, no currículo e no trabalho docente” (COSTA, 2005, p. 192).

Podemos ilustrar tais semelhanças nas imagens apresentadas a seguir, que mostram o momento em que as crianças apresentam e expõem os seus brinquedos trazidos de casa. Podemos visualizar bonecas que seguem o mesmo padrão de corpo, bonecos associados aos personagens midiáticos e carrinhos trazidos pelos meninos (aspecto que será analisado posteriormente).

Figura 3 – Brinquedos das crianças levados para a escola em um dos Dias do Brinquedo



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Além da relação com a produção cultural da mídia, observamos também que as crianças traziam, na maioria, no Dia do Brinquedo de casa, brinquedos diferentes, exceto a P, que levou uma Minnie três vezes, e a I, que levou a Pantera Cor de Rosa duas vezes. Muitos, também, conforme os registros do diário de campo, levavam mais de um, explicitando, nas situações vivenciadas, a diversidade, a multiplicidade de brinquedos que possuem, além de relatarem nas suas apresentações que os brinquedos não eram presentes ganhos em datas especiais, mas escolhas e compras feitas por elas na companhia de seus pais. Isso demonstra e reflete o contexto contemporâneo em que estão inseridos, “pois a proliferação do brinquedo, como objeto de consumo, é um acontecimento recente” (BUJES, 2004, p. 207). A repercussão da cultura da mídia e do consumo chega à escola (COSTA, 2005) e “atrai nossas crianças e jovens, definindo categoricamente o seu senso de pertencimento às sociedades atuais”, na “pós-modernidade fluída, volátil, espetacularizada e povoada por consumidores” (SOMMER; SCHMIDT, 2010, p. 217). Isso significa que as crianças, ao consumirem seus brinquedos, consomem também um estilo de vida e tudo o que ele socialmente traduz, ou seja, é uma forma de elas se inscreverem socialmente e se sentirem pertencentes ao grupo.

Essa reflexão, reforça que o consumismo é, hoje, “o traço definidor da conduta alimentada pela cultura consumista na sociedade de consumidores”. E que “as crianças de hoje nascem dentro da cultura consumista e crescem modelando-se segundo seus padrões e suas normas” (COSTA, 2009, p. 35).

No estudo realizado, as falas das crianças, ao apresentarem seus brinquedos na roda de conversa que a professora promovia, denunciavam a necessidade e o desejo pelo consumo. É possível elucidar tal postura e característica contemporânea na fala do G, quando disse: “eu ganho um brinquedo novo toda vez que vou ao centro com o meu pai” (Diário de Campo). Nessa fala, percebemos o quanto a criança, de certa forma, já estava “moldada” e “educada”

para o consumo, uma vez que relatou com muita naturalidade a ideia de comprar e ganhar mais um brinquedo, ou seja, ir ao centro com seu pai e ganhar um brinquedo novo passou a fazer parte de seu padrão e sua norma de vida, “segundo os moldes da melhor pedagogia do exercício e do exemplo” (COSTA, 2009, p 34). Podemos reforçar a ideia de que o G já estava “educado” pela cultura do consumo, pois, em uma das manhãs de observação, ele relatou: “a minha mãe também vai comprar um copo do Homem-Aranha”. Nesta fala, o menino não externa a necessidade de comprar um copo, uma vez que já possuía um, mas relata que é um do “Homem-Aranha”, ou seja, ganhar o recipiente com o super-herói era uma forma de ele se inscrever socialmente e sentir-se pertencente ao grupo de colegas que já possuíam um com a imagem desse personagem midiático.

Essa análise aponta para outro aspecto importante e presente na cultura e na educação do consumo, que é o estímulo e a antecipação do descarte. O menino G, ao relatar que ganharia o copo do Homem-Aranha, sem ter a necessidade de ganhar um novo, aponta para a substituição e a reposição constante, demonstrando que “desde pequenos somos desencorajados pelas estratégias contemporâneas de marketing a manter ligações duradoras com qualquer tipo de objeto de consumo” (COSTA, 2009, p. 36). Ou seja, a substituição e a reposição de seu copo pelo “copo do Homem-Aranha” fazia parte de suas práticas sociais e lhe parecia completamente natural e banal.

Além da imensa diversidade estimulada pelo consumo e o descarte de brinquedos, observamos que muitos brinquedos trazidos pelas crianças e outros artefatos de entretenimento infantil, como séries de TV, filmes e desenhos animados ao quais se referiam durante as brincadeiras, abrangem a língua inglesa, apontando que “uma língua em especial se propõe a ligar as pessoas e forjar muitas possibilidades de identidade” (SILVA, 2009, p. 55). Um breve olhar para os brinquedos trazidos pelas crianças já nos fornece elementos que evidenciam a presença de língua inglesa na sociedade de consumidores, como parte do processo de globalização. Percebemos a presença maciça de brinquedos e de artefatos de entretenimento infantil com nomes em inglês.

Essa constatação reforça, mais uma vez, a forma como a criança está inserida na cultura globalizada e democratizada pela rede midiática, consumindo marcas e introduzindo termos e expressões em suas brincadeiras fora do universo da língua portuguesa, com muita naturalidade e espontaneidade. A questão aqui levantada não tem o objetivo e a pretensão de analisar a intenção política e econômica da inserção da língua inglesa no mercado infantil, mas a língua como imperativo na globalização dos brinquedos e artefatos culturais de entretenimento infantil e como forma de agregar valor à subjetividade contemporânea,

modificando a identidade das crianças. É relevante, pois, refletir sobre como a língua inglesa vem se constituindo, de acordo com Araújo (2009), como “língua da globalização”, pois evoca a universalidade da marca e dos valores, apresentados também nos brinquedos, pois, ao consumir o brinquedo ou o artefato de entretenimento, a criança também consome o que está associado ao produto e à própria língua inglesa como potência, poder, fama e sucesso.

Isso pode ser constatado por meio dos registros de imagens e das narrações no diário de campo, que relatam as cenas de apresentação dos brinquedos pelas crianças e que revelam que a I levou a Pantera Cor de Rosa; a P, a Minnie; o G, o ‘Chase’, personagem da Patrulha Canina⁴; o D, o Kevin dos Minions. O L, uma capa e máscara do Batman; a M, uma boneca Barbie; o R, um skate; o S, um boneco King-Kong e o L, o boneco do Homem Aranha, conforme as figuras que seguem.

Figura 4 – Brinquedos das crianças levados para a escola em um dos Dias do Brinquedo



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Todos os brinquedos trazidos pelas crianças abrangiam personagens ou nomes em língua inglesa, que foram espontaneamente inseridos nas expressões das crianças, parecendo fazer parte do contexto e do vocabulário infantil.

Essa ideia também pode ser ilustrada por meio das estampas das mochilas das crianças, que refletem, em sua diversidade, imagens de princesas, super-heróis e outros personagens da cultura inglesa.

⁴ Série de animação infantil.

Figura 5 – Mochilas das crianças

Fonte: Arquivo pessoal da autora

A figura também ilustra como a cultura midiática influencia a escolha e define os brinquedos e outros artefatos culturais que devem ser consumidos pelas crianças, esboçando as conexões entre a escola, a mídia e o contexto contemporâneo. Mostra como as crianças “aparecem capturadas pelas malhas do mercado globalizado e pelas redes de mercantilização e consumo” (COSTA, 2005, p. 181).

Como já vimos, o consumo assume, no contexto atual, não só a função de suprir necessidades, mas, também, entre outras, a de identificador social. Dizendo de outro modo, “o valor não está no objeto em si, mas nos significados que concentra e distribui a quem possui” (IGNÁCIO, 2009, p. 47), ou seja, os objetos nos significam. Podemos confirmar essa concepção ao visualizar que todas as mochilas das crianças apresentavam estampas, as quais traduziam a relação com a cultura midiática infantil. Há, pois, uma cultura de estilo mundial entre as crianças, que são induzidas ao consumo de mercadorias que podem até ter pouco a ver com elas, como é o caso das mochilas de rodinhas. Muitas das mochilas do grupo de crianças investigadas tinham rodinhas, mas em geral eram carregadas pelos adultos, que as traziam para a escola ou, então, eram carregadas nas costas por não poderem ser utilizadas em função de as ruas do bairro não serem asfaltadas.

Essa análise, mais uma vez, confirma que o brinquedo e qualquer outro artefato da produção cultural não é neutro, reflete uma ideia, um estilo, um conceito. “Assim, o processo de adquirir esses objetos passa pelo crivo de sua importância social para o grupo a que o sujeito pertence, e eles determinam quais as posições e funções sociais que o sujeito ocupará e desempenhará” (IGNÁCIO, 2009, p. 47).

Como produção cultural, esses brinquedos, segundo Brougère (2002, p. 28), “transmitem conteúdos e contribuem para a modificação da cultura lúdica [...] e intervêm no jogo na base da interpretação que a criança faz das significações que ela traz”. O autor ainda

aponta para a cultura diferenciada (BROUGÈRE, 2002, p. 28): “conforme algumas possíveis categorias, não como determinante, mas influenciada pela: idade, sexo, experiências, interações e meio social”. E, de acordo com “essas categorias, as interações e as experiências serão diferentes”. A cultura midiática esboçada por meio das mochilas revela essa diferenciação entre as utilizadas pelas meninas e pelos meninos. É possível identificar e reconhecer as mochilas dos meninos e das meninas pela cor e pelos personagens midiáticos estampados, o que demonstra “o papel que a cultura centrada na visibilidade e nas imagens assume na constituição e modelagem das relações dos humanos com o mundo que os circundam”, bem como nas “práticas pedagógicas que moldam as paisagens escolares de hoje” (COSTA, 2005, p. 181). Sem exceção, todas as meninas tinham mochilas cor de rosa ou lilás, a maioria com princesas; todos os meninos tinham mochilas com estampas de personagens e brinquedos midiáticos, nas cores azul, preto e vermelho, predominando os super-heróis e os carros de séries animadas, esboçando o quanto são influenciados e capturados pela cultura midiática do consumo.

A interpelação midiática e a cultura pós-moderna se revelam não apenas na escolha dos brinquedos, mas também na sua função e significação. Pela análise dos brinquedos que as crianças levavam para a escola, também foi possível observar que os meninos e as meninas daquele contexto faziam escolhas diferenciadas, confirmando “a existência de esquemas em estruturas construídas no contexto de interações sociais e culturais que lhe dão acesso” (BROUGÈRE, 2002, p. 28). Conforme os registros do diário de campo, as meninas, em todas as situações observadas, levaram bonecas ou bichinhos de pelúcia, com uma exceção quando a P, além de levar a Minnie, também levou um livro, enquanto os meninos levaram uma diversidade maior de brinquedos, como: carrinhos, caçambas, controles de game, motos, *skate*, avião, capas, máscaras, boneco de super-heróis, *spinner*⁵, rodapé, personagens da Patrulha Canina, robôs, dinossauros, bichinhos, martelo, kit cozinha com panelas e boneca com complementos (Diário de campo, arquivo da autora). Percebemos que os brinquedos levados pelos meninos contemplam um universo muito mais amplo de fantasia do que os trazidos pelas meninas, que partem todos (exceto o livro levado pela P, juntamente com a Minnie) do concreto ou de perspectiva de futuro, como o caso das bonecas e dos bichinhos de pelúcia, acompanhadas pela ideia de cuidado feminino e estímulo ao instinto materno.

Podemos perceber essa diferenciação de brinquedos trazidos pelos meninos e pelas meninas nas figuras a seguir. Nas imagens da figura 6, visualizamos os brinquedos e as

⁵ É o brinquedo do momento que se chama *hand spinner* — traduzido livremente como girador de mão — ou *fidget spinner* — algo como girador inquieto.

brincadeiras dos meninos e, nas imagens da figura 7, vemos os brinquedos e as brincadeiras das meninas, confirmando as escolhas diferenciadas entre os meninos e as meninas da turma investigada.

Figura 6 – Brinquedos e brincadeiras dos meninos



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Figura 7 – Brinquedos e brincadeiras das meninas



Fonte: Arquivo pessoal da autora

As cores, as estampas e o conteúdo dos brinquedos remetem a outro aspecto cultural muito presente no contexto atual: a questão de gênero. Tanto as cores que prevaleciam nos brinquedos trazidos pelas crianças quanto o tipo, as estampas e seus conteúdos remetem a uma diferenciação na questão de gênero, culturalmente interpretada, associando as meninas a brincadeiras mais calmas e relacionadas à maternagem e os meninos às brincadeiras mais radicais e agitadas, refletindo e reforçando o papel social que ainda prevalece na sociedade contemporânea. Distinguem-se, nesses brinquedos, conforme Santos (2004, p. 6), “os papéis femininos e masculinos: mulheres donas de casa e mães (ambiente privado) e homens motoristas, esportistas e guerreiros (ambiente público, marcando-se já, dessa forma, a partir da infância, a divisão de gênero nas crianças)”.

Segundo Felipe (2001, p. 65), a partir de “tais comportamentos em relação a meninos e meninas, homens e mulheres são vistos como naturais ou como parte integrante de essência feminina ou masculina, servindo, muitas vezes, para justificar a desigualdade entre ambos”.

A divisão de gênero também pode ser percebida por meio do registro de campo, situação em que processos como esse foram vividos pelo grupo pesquisado:

- O M trouxe brinquedo de menina! Enfatizou o L ao visualizar que o colega M havia trazido um kit cozinha com panelas e talheres, em meio a vários outros brinquedos.
 - Não existe brinquedo de menina e de menino! Complementou o M.
 - Mas, tem rosa também! Continuou o L.
 - E, o que tem isso? Perguntou a professora.
 - Menino pode brincar com brinquedo de menina, né, professora? Explicou o G.
 - Mas, existe brinquedo que é só de menino e brinquedo que é só de menina? Os brinquedos não são para todas as crianças? Insistiu a professora.
 - Não existe, todos podem brincar! Respondeu o G.
 - O pai de vocês não cozinha e não ajuda a lavar a louça em casa? Perguntou a professora.
 - O meu não! Ele fica mexendo no celular enquanto a minha mãe lava a louça. Respondeu o G.
 - Mas vocês acham que isso está certo? Será que só a mãe suja a louça? Questionou a professora.
 - Não, na minha casa, o pai ajuda, às vezes. Disse o R.
 - Por isso é que tanto os meninos e meninas podem brincar de cozinha e lavar louça, vocês não concordam?
- E várias crianças juntas concordaram: – Sim!
(Diário de campo, arquivo da autora)

Destacam-se na cena apresentada aspectos culturais relacionados à questão de cor e gênero, trazidos pelas próprias crianças ao apresentarem seus brinquedos, reforçando e refletindo os estereótipos quanto aos papéis sociais de homem e mulher, produzidos e reproduzidos culturalmente nas relações que se estabelecem dentro e fora do contexto educativo. Isso evidencia que a divisão generificada de brinquedos, predeterminada socialmente, já está impregnada nas crianças e, ao terem essa visão, a tem como correta, acreditando que meninas e meninos devem brincar com os brinquedos definidos para seu gênero.

Percebemos, na cena, que, por parte de algumas crianças, existe certa naturalização em relação aos brinquedos indicados para os meninos e para as meninas, traduzindo as visões, padrões e comportamentos socialmente construídos e produzidos pela sociedade em se tratando da diferenciação de gênero. Portanto, a professora, ao considerar a observação do L, no momento em que o M apresentava seus brinquedos, foi um tanto sensível, pois promoveu um diálogo reflexivo com as crianças sobre os diferentes papéis sociais que podem ser assumidos tanto nas brincadeiras quanto na vida cotidiana com suas famílias, sem marcar divisão entre meninos e meninas na forma de se apropriar da identidade sexual.

A problematização em relação ao tipo de brinquedo e aos papéis sociais atribuídos a mulheres e homens, por parte da professora, foi fundamental, uma vez que tais padrões e comportamentos estabelecidos socialmente já vão definindo os comportamentos das crianças, seus modos de se relacionar ou de se portar. Ao problematizar, a professora contribuiu para a diluição de barreiras em relação ao que seja apropriado para meninas e meninos, oportunizando reflexão e novas formas de pensar e agir em relação às relações de gênero. Essa problematização foi importante, uma vez que na pesquisa empreendida os brinquedos trazidos pelas crianças, na maioria, reforçavam “[...] os valores e experiências tradicionais de gênero que a maioria das mulheres aprenderam como meninas e, ao mesmo tempo, preparam as novas mães para que reproduzam estas experiências com suas próprias filhas e filhos” (SANTOS, 2004, p. 7).

Ao mencionar, portanto, o uso das cores nos brinquedos e nas estampas ou seus conteúdos, é possível enfatizar sua relação com o propósito da informação que ela apresenta no contexto contemporâneo, uma vez que a cor e seu conteúdo ocupam um lugar de grande destaque no esforço de aproximar e capturar os consumidores cada vez mais cedo. Portanto, nessa perspectiva, os brinquedos são artefatos culturais e refletem o mundo pós-moderno, tanto pelos efeitos que causam quanto pela influência que exercem na formação pessoal e social da criança, pois esboçam uma visão de mundo por meio de diferentes modos, interesses e conteúdos, em um processo de construção de identidades individuais e coletivas. Ao fazer essa análise, não é mais possível ver o brinquedo de forma neutra e reducionista em relação à sua produção, consumo e utilização, pois “têm servido à fixação de determinados sentidos para ele, os quais têm se tornado homogêneos na condução de práticas” (BUJES, 2004, p. 220), como percebemos e confirmamos na análise realizada.

A problematização promovida pela professora foi muito importante, pois, além de colocar em questão os sentidos já construídos pelas crianças sobre os papéis e as funções sociais dos meninos e das meninas, também proporcionou um possível rompimento de barreira em relação ao que e a com quem os meninos e as meninas poderiam brincar no momento da brincadeira. Essa reflexão fica mais evidente após a problematização da professora, quando o M participou das brincadeiras com as meninas e interagiu de forma espontânea, sem preconceito visível, com as bonecas trazidas pelas amigas, conforme a imagem que segue.

Figura 8 – M brincando de boneca com as meninas



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Essa cena assemelha-se a outras em relação à construção de sentidos e valores já apresentados pelas crianças por meio de suas falas, seus gestos e suas escolhas. Esses valores eram questionados pela professora e, por vezes, aceitos e compreendidos pelas crianças na sua forma de brincar e interagir. Isso mostra e reforça a importância do papel da professora frente a essas questões, que, muitas vezes, passam despercebidas, por já fazerem parte da construção cultural de determinado contexto, e que promovem opressão e dominação em relação a certos grupos ou segmentos sociais. Revela, também, que, por mais que existam posturas e atitudes adotadas pelas crianças como convenções sociais já construídas, é necessário que a escola e as professoras adotem uma postura crítica, que promova reflexões, discussões, atitudes e relações mais humanas e democráticas, que respeitem as individualidades.

No entanto, por mais que precisemos estar atentos e compreender os mecanismos de construção de sentidos e subjetividades por meio da escolha e definição dos brinquedos, não podemos considerar nenhum desses aspectos como determinante na escolha ou significação dos brinquedos levados e explorados nas brincadeiras na escola, uma vez que, conforme Oliveira (2010), existem diferentes opções, visões e concepções por parte da instituição, das crianças e das famílias, para quem o mesmo brinquedo ou objeto não tem o mesmo significado, ou seja, o seu significado óbvio.

Foi possível confirmar a reflexão do autor no contexto investigado, pois entre as bonecas trazidas, predominaram as Barbie e similares, ou seja, as que apresentam as mesmas características e o mesmo padrão estético: magras, cabelos compridos e loiros, olhos claros e maquiados, refletindo a imagem e a projeção de uma mulher. No entanto, ao observar e acompanhar a brincadeira das crianças, constatamos que as características das bonecas não

interferiram ou determinaram a forma de brincar, pois o repertório lúdico se criou e se estabeleceu a partir da necessidade de preparar pão para o café da manhã, concretizado pelo uso da massinha de modelar, que a escola disponibilizou para enriquecer a atividade lúdica. Observamos, ainda, que o foco da brincadeira não eram as bonecas, mas a massa de modelar, fortemente manipulada e explorada para a produção do pão.

Podemos ilustrar essa cena com a imagem que segue, que retrata quando as crianças exploraram a massa de modelar, enquanto as bonecas aparecem para ilustrar o cenário da brincadeira. Assim, a brincadeira, inicialmente motivada e iniciada por meio das bonecas padronizadas, direcionou-se para a produção de pão, por meio da manipulação e exploração da massa de modelar, que se estendeu por mais de vinte minutos.

Figura 9 – Crianças manipulando a massinha de modelar ao brincar de sovar pão



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Essa cena nos faz refletir sobre uma questão importante. Embora não percebam no brinquedo o mesmo sentido e, por isso, não o signifiquem de igual forma, as crianças são, simultaneamente, induzidas a desejar tais bonecas, mesmo que traduzam ou reflitam características muito distantes de seus traços culturais e de seu universo de cotidiano. Essa reflexão assim se confirma, pois

O repertório de experiências de algumas dessas garotas está tão distante da vida glamorosa e fetichizada da Barbie, por exemplo, que em poucos minutos, esgotam-se as possibilidades imaginativas, e as meninas deixam a boneca de lado, retornando a suas brincadeiras improvisadas povoadas por bebês, comidinhas, casinhas e conversas de comadres, em versões contemporâneas, é claro. (COSTA, 2009, p. 28-29).

Tais constatações apontam para a necessidade da reflexão sobre o poder e a influência que a mídia exerce hoje sobre a escolha e a definição dos brinquedos e das brincadeiras e que, por isso, não pode ser subestimada e deixada de fora das discussões pedagógicas da escola.

Assim, não podemos ignorar que as características que marcam fortemente a cultura contemporânea também afetam diretamente as interações e as vivências lúdicas na escola.

No contexto observado, percebemos certo respeito e certa compreensão em relação às diferentes visões e concepções das crianças e de suas famílias, pois não havia regras previamente impostas em relação à escolha ou ao conteúdo do brinquedo. Havia, assim, a compreensão de que o suporte da brincadeira se transforma e adquire sentido sob a ação da própria criança, não havendo restrição em relação a nenhum tipo de brinquedo ou de brincadeira. Observamos, também, por parte da professora, a intervenção refletida e discutida com a participação das crianças, tanto no momento da roda de conversa, na apresentação dos brinquedos, quanto no momento da brincadeira. Ela procurava evitar julgamentos moralistas, pessoais ou vinculados a preconceitos, como também acolher diferentes culturas, valores e crenças sobre a educação das crianças. Entretanto, a não interferência na seleção e disponibilização de brinquedos permite pensar sobre dois aspectos associados, mas contraditórios. Se, de um lado, a escola e as educadoras procuram argumentar e fundamentar a falta de regras como forma de autonomia e respeito à criança, de outro, podemos questionar a ausência de critérios para essa escolha, considerando que esse momento faz parte do projeto pedagógico da Instituição, ou seja, ela se propõe a contribuir na formação da criança, na construção da sua identidade e subjetividade. E, como parte da proposta pedagógica da Instituição, isso não poderia ser discutido e refletido fora do contexto contemporâneo.

Esse questionamento é fundante, uma vez que, em todas as escolhas das crianças, foi possível observar a predominância nos brinquedos industrializados, carregados de estereótipos, “que crescem e se reproduzem vertiginosamente, atingindo principalmente as crianças” (REDIN, 2010, 251), difundidos pela mídia global e inspirados em filmes, ou seja, em “símbolos expressivos de crenças e valores infantis”, importantes “aspectos simbólicos da cultura infantil”, que capturam tanto os pais quanto as crianças (CORSARO, 2011, p. 108). Não foi possível observar a diversidade de outros materiais, exceto alguns blocos de madeira, tecidos e caixas disponibilizados pela professora, que serviram de suporte de criação, manipulados nas mais variadas formas. Mesmo manipulados e explorados de distintas formas, seu uso, na maioria das vezes, se limitava à complementação, como suporte para brincar com o brinquedo trazido de casa. Isso pode ser constatado na imagem que segue, em que a criança utiliza blocos de madeira como suporte da brincadeira, criando e elaborando a construção de

um castelo, quando “salvava a princesa dos monstros”, protagonizando o papel de um super-herói⁶.

Figura 10 – Brincadeira dos heróis salvando as princesas dos monstros



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Observação importante sobre a qual deve haver uma discussão no contexto educativo, quando se concebe o brincar como importante possibilidade criadora e criativa.

6.4 COMO E DE QUE VAMOS BRINCAR?

A criança ao manipular seus brinquedos procura projetar-se no mundo, abrir-se para conquistas e aquisições, no intuito de melhor situar-se àquilo que lhe é exterior. (OLIVEIRA, 2010, p. 17).

Ao brincar, a criança participa e produz mudanças culturais de forma ativa, sendo influenciada pela forma de viver dos que com ela interagem e brincam, como também pelos outros grupos sociais com quem convive. Nessa perspectiva, não apenas reproduz, mas projeta e cria novas possibilidades de interação e brincadeira, ao manipular, dar sentido e significado aos diferentes suportes lúdicos, neste contexto, os brinquedos.

Nessa dinâmica, crianças compartilham interesses e ideias, e realizam atividades num movimento de ir e vir, vivenciando diferentes papéis e tentando, por sua vez, entrar naquilo que o outro está fazendo, apreendendo criativamente. (REDIN, 2009, p. 119).

No contexto da pesquisa, as crianças iniciavam suas brincadeiras, motivadas e envolvidas com os brinquedos trazidos de casa, e procuravam se inserir ou “entrar naquilo que o outro fazia”, escolhendo novos ou mais suportes para brincar e enriquecer suas experiências

⁶ Cena que será descrita e analisada em outra categoria.

lúdicas. Destacamos uma cena do diário de campo, que evidencia o que acabamos de argumentar:

Explorando e utilizando os brinquedos de super-heróis e monstros trazidos de casa, o R, o M e o A iniciaram sua brincadeira lutando:

- Fica quieto! - Vocês são uns bobocas! Disse o R, referindo-se aos monstros!
- A gente salva as princesas! Continuou o A.
- É mesmo! Confirmou o R.
- Vem me pegar! Provocou o M.
- Pluft! Phrr!! Simulando luta entre o Homem Aranha e os monstros!
- Homem Aranha, vai com calma! - Disse o A.
- Estou descendo para te ajudar.

A luta continuou e os monstros caíram no chão.

- Amigo, vamos dar uma voltinha? Convidou o R.
- Não, vou ficar em casa. Alguém está me ligando. Respondeu o A.

(Diário de campo, arquivo da autora).

Nessa cena, é possível evidenciar uma brincadeira motivada mediante evocação dos brinquedos trazidos pelas crianças, pois as crianças assumiram os papéis de seus personagens midiáticos para representá-los, por meio de um repertório lúdico já construído. Podemos destacar que nessa cena o brincar está carregado por generificações que influenciam, diretamente, a constituição identitária e social das crianças, distinguindo-as e dividindo-as.

Percebemos, reproduzidos na brincadeira, os estereótipos quanto aos papéis sociais de homem e mulher, em que o super-herói tem a função de “salvar as princesas”, ou seja, o homem associado à força e à coragem e com a função e o poder de salvar a mulher, vista como frágil, impotente e desprovida de força e coragem, para enfrentar sozinha os “monstros” da vida, necessitando de um “homem” para “protegê-la”. A partir dessas referências, acreditamos na necessidade de lançar um olhar menos inocente acerca dos brinquedos, compreendendo “como os sujeitos são produzidos nos signos, narrativas, ficções e fantasias que constituem o meio social” (BUJES, 2004, p. 214). Um olhar mais crítico e reflexivo, que compreende a representação não apenas como expressão passiva, mas como forma ativa de produzir e construir identidades. Uma possibilidade ativa, que não apenas reproduz passivamente, mas que pode, inclusive, por meio da habilidade criativa da própria criança, produzir novos efeitos e relações sociais. Além de assumir e representar os papéis dos heróis por meio da simples imitação, as crianças enriqueceram a experiência lúdica, reinterpretando e reelaborando, ou seja, conferindo novos sentidos à brincadeira, ao inserirem cenas do cotidiano, como: “vou ficar em casa” e “alguém está me ligando”. Evidencia-se, na representação dos heróis, por meio da fala das crianças, uma aproximação entre a imaginação e a vida cotidiana, desenvolvendo sua habilidade criativa e demonstrando que “mais do que assumir papéis associados às atividades dos adultos, as crianças inovam nos arranjos que

fazem, nos materiais que utilizam, tornando essa interpretação criativa” (REDIN, 2009, p. 121).

Apresentamos mais uma cena significativa:

O M, a J e a I brincavam em um canto do pátio, explorando tanto seus brinquedos trazidos de casa quanto os disponibilizados pela escola. O M explorava seu kit cozinha, a I explorava sua boneca Barbie e a J, que não havia trazido brinquedo de casa nesse dia, se inseria acompanhando a brincadeira:

- Tem que tirar a roupa dela para tomar banho, tem que ficar pelada! Depois tem que sair pro centro!

A I tirou a roupa da boneca e a mergulhou na banheira sem água, imitando um banho.

- Vem comer pizza! Convidou o M, imitando o preparo de uma pizza.
- Pizza de quê? Perguntou a I.
- De chocolate com morango. Respondeu o M.

Sem comer a pizza, vestiu a boneca e foi interrompida pela fala da J.

- Tem que sair pro centro.
- Não pode correr com a bota de salto, pode ir com a minha moto. Complementou o M.
- Vou comprar coisas: chicletes, sorvete, uma bota nova, colares, pulseiras, comida, cadernos, pirulitos, roupas... Disse a I.
- Está chovendo! Gritou a J.
- Não está. Afirmou a I e continuou:
- Vou tomar outro banho e representou outro banho, agora sem tirar a roupa.

O M continuou brincando com seu kit cozinha, e a J apenas acompanhava a brincadeira dos colegas.

(Diário de campo, arquivo da autora).

Percebe-se a habilidade criativa das crianças nessa brincadeira de faz de conta, de diferentes formas. O J, ao se aproximar e acompanhar a brincadeira, sem suporte para brincar, procurava participar daquilo que os outros estavam fazendo, aprendendo criativamente (REDIN, 2009). Já a I e o M, além de representarem e/ou imitarem diferentes papéis da vida adulta, também modificavam e criavam novas possibilidades para conduzir a brincadeira, incorporando novos arranjos e diferentes contextos. Conforme argumenta Redin (2009, p.120), “As crianças aprendem de maneira coletiva, e embora mantenham alguns elementos que identificam as maneiras de brincar, podem mudar e mudam as situações a seu bel-prazer”. Foi possível perceber, no arranjo da brincadeira construído pelas próprias crianças, o quanto compartilhavam coletivamente repertórios comuns, “passando a exercitar, por meio da ficção, as suas ações cotidianas, sem os objetivos reais que as determinam” (REDIN, 2009, p.120). Contudo, principalmente quando, com muita habilidade, conseguiam transportar-se para outros espaços, situações e lugares, mantendo os elementos comuns que os identificam na brincadeira. Elementos novos foram introduzidos pelas diferentes crianças e facilmente incorporados por todas as participantes, o que foi possível observar pela continuidade da brincadeira.

A cena descrita, de um lado, confirma a “criação criativa” da criança, defendida por Redin (2009), de outro, revela, também, mais uma vez, um aspecto cultural fortemente marcado na contemporaneidade, que é a cultura do consumo. Esse aspecto pode ser observado na fala da menina I, quando ela insere em sua brincadeira uma ida ao centro e lista uma variedade de artefatos que precisaria comprar: “Vou comprar coisas: chicletes, sorvete, uma bota nova, colares, pulseiras, comida, cadernos, pirulitos, roupas...”. A lista revela que sua ida ao centro está associada ao consumo, sem apresentar ou estabelecer critérios e relação direta com as necessidades básicas, mas com uma variedade de artefatos que se pode comprar, reproduzindo experiências do seu próprio cotidiano. Na lista de compras de I, percebemos que muitas dessas “coisas” fazem parte do “identificador social”, desejados pelas crianças “não pelo seu valor intrínseco, mas pelo valor das interações socioculturais em que estão implicados” (IGNÁCIO, 2009, p. 47). Essa percepção reforça a ideia de que as crianças aprendem desde cedo a buscar aceitação pelo consumo ou, ainda, que, ao inserirem situações de compras e aquisição de “coisas” em suas brincadeiras, já compreenderam que “um bom consumidor é um aventureiro e amante de compras” (BAUMANN, 2001, p. 125).

Percebemos que a renovação, o descarte e o divertimento como valores culturais e sociais, que dinamizam o mercado na contemporaneidade, estão também presentes nas brincadeiras das crianças, marcando e demarcando suas interações com seus pares. Tais constatações levam-nos a admitir que o ato de brincar está diretamente conectado à identidade e ao contexto histórico e cultural do qual as crianças fazem parte.

Nessa mesma linha de reflexão, apresentamos outro excerto:

R, D e L iniciaram a brincadeira, levando seus brinquedos para baixo do balcão da sala, que estava fechado com um pedaço de tecido, aspecto que chamou atenção ao entrar na sala, pois em outros momentos encontrava-se aberto, com os brinquedos visíveis. As três crianças entraram embaixo do balcão e brincaram de se esconder do lobisomem. Imitavam um som, significado e compreendido pelas três crianças como o som do lobisomem. Gritavam, corriam e se escondiam, tentando fugir da assombração. D anunciou:

- A lua foi embora, podemos sair.

Saíram e logo a menina gritou novamente:

- A lua voltou. E os três correram e se esconderam novamente.

Aproximei-me e perguntei:

- De quem estão se escondendo? Responderam:

- Do lobisomem.

E D complementou: - Ele só vem na lua cheia. Continuei:

- Mas, como vocês sabem disso? D, sem hesitar, respondeu:

- Eu e L vimos na família Scooby-Doo, no episódio dos mistérios.

Continuaram repetindo a mesma cena diversas vezes, revezando-se no papel de lobisomem.

(Diário de campo, arquivo da autora).

Analisando este fragmento, constatamos novamente uma característica importante como habilidade criativa, que é troca de papéis realizada pelas crianças no brincar, procurando tornar, a repetição, a atividade e a interpretação mais interessante e mais criativa, demonstrando que “o brincar é em si só um ato de criação” (REDIN, 2009, p. 121). Porém, outro aspecto importante a ser analisado na troca de papéis são as referências que as crianças constroem e mantêm na brincadeira, pois observamos que, sem precisarem definir anteriormente, elas trocavam de posição e já a assumiam com algumas referências compreendidas, comportando-se de acordo com o seu papel. Compreendiam bem o que fazer para se esconder como também para assustar as crianças, imitando o lobisomem. Isso demonstra que a brincadeira não é algo dado na vida da criança, mas que ela aprende a brincar conectando referências socioculturais, possibilitando um significado comum partilhado no espaço de brincar.

Na análise das referências socioculturais conectadas e partilhadas pelas crianças no momento da brincadeira, percebemos que um desses se refere à representação lúdica de um desenho animado americano, do canal Cartoon Network⁷. Ao representarem de forma compartilhada, as crianças demonstram ter a mesma referência sociocultural, ou seja, conhecem e assistem ao mesmo desenho. Essa evidência mostra como a mídia, neste caso, a televisão, vem assumindo papel relevante na dinamização e expansão da cultura, rompendo as fronteiras entre o local e o global. Esse exemplo revela a televisão como um “processo globalizante onde nossos mundos se interconectam, se cruzam e o que se produz no mundo todo em termos de mercadorias ou informações está ao nosso alcance, e se torna difícil dizer o que é próprio de um lugar, de um povo, de uma cultura” (HALL, 2001, p. 210).

As crianças, ao representarem, na brincadeira, uma cena do desenho animado americano, ilustram como a televisão cria narrativas com sentidos de universalidade, pois, além de possibilitar a expansão das relações, também aprofunda a interconexão global, anulando a distância entre as pessoas e os lugares (HALL, 2001). Não há, dessa forma, como determinar a procedência de nossas práticas culturais, ou seja, as características que nos constituem se mesclam, se fragmentam e se associam. Esses argumentos apontam para os impactos da televisão na transformação cultural e no processo da constituição da identidade tanto na maneira da criança brincar quanto no modo de interagir e assumir papéis sociais, na forma de alguns personagens midiáticos, em suas brincadeiras.

⁷ É um canal norte-americano de televisão por assinatura, de propriedade da Turner Broadcasting System, que vai ao ar principalmente com programação de desenhos animados (<https://pt.wikipedia.org>).

As referências socioculturais compartilhadas foram percebidas em outras situações lúdicas no Dia do Brinquedo de casa, por meio da manifestação das crianças, conforme registro do caderno de campo:

Em outro local da sala, P e A, motivados pelas capas e máscaras trazidas de casa, brincavam de lutar: caíam, se empurravam, faziam caretas e se batiam, mas ficava claro que era de brincadeira. As expressões, os movimentos e os sons revelam grande envolvimento das crianças. (Diário de campo, arquivo da autora).

Novamente, foi possível perceber, sem que houvesse sido previamente estabelecido pelas próprias crianças no início da brincadeira, certa harmonia na sua forma de brincar e de assumirem o papel de cada super-herói na luta. Ambos brincavam, ou seja, batiam e se defendiam, assumindo uma postura corporal de força e de agilidade incansável, demonstrando que se tratava de uma representação, assumindo as imagens que lhes são oferecidas pela mídia. Procuravam assumir as imagens e a postura por meio das máscaras e capas de superpoder, que os identificavam como super-heróis, demonstrando profunda satisfação e interesse em continuar brincando dessa forma.

Nessa brincadeira, no entanto, as crianças brincavam de luta, mas também sabiam que aqueles gestos e movimentos corporais não eram de fato uma luta e, por isso, não causavam dor ou machucado. Tinham, portanto, o controle da situação e compartilhavam a compreensão de que o que estavam fazendo não era o que aparentava ser. Ambas demonstravam ter referências de seus contextos socioculturais, referenciando o seu brincar naquilo que já conheciam ou já haviam vivenciado anteriormente com os outros e com a cultura, tomando consciência de si e do mundo. Nessa perspectiva, Brougère (2002, p. 23) vê no jogo não apenas o lugar de reprodução de cultura, mas “o lugar de desenvolvimento da cultura”, de “emergência e de enriquecimento dessa cultura lúdica”, que torna o jogo possível pela necessidade da partilha de elementos e esquemas anteriores ao brincar e que “permite enriquecer progressivamente a atividade lúdica”. Redin (2009, p. 119) comunga do entendimento e vê a criança, na brincadeira, não somente como “um ser de relações, mas como um criador, que tem poder e que cria culturas singulares”.

As referências socioculturais compartilhadas pelas crianças são percebidas em suas formas de brincar e interagir e se evidenciam toda vez que elas optam, definem e iniciam suas brincadeiras sem terem que estabelecer previamente as regras do jogo. Demonstram, com isso, o quanto tais referências já estão estabelecidas em experiências culturais anteriores, conforme podemos perceber na experiência que segue.

Para aproveitar o dia quente e ensolarado, a professora permitiu que as crianças levassem os seus brinquedos trazidos de casa para o pátio externo e para a praça da escola. Ao saírem, algumas as crianças preferiram brincar e explorar os brinquedos da praça, abandonando seus brinquedos trazidos de casa, criando outras e novas formas de interação, motivadas pelos balanços do local. Porém, outras utilizavam o ambiente externo como cenário para continuarem desenvolvendo suas brincadeiras com o brinquedo trazido de casa, criando novos repertórios lúdicos. Observou-se que as meninas preferiram utilizar os balanços e a cancha de areia, enquanto os menininhos preferiram explorar outras possibilidades que o pátio oferecia. Dois meninos, P e R, brincavam de escalar obstáculos como se fossem super-heróis. Corriam pelo pátio, subiam e desciam pelos muros, e outros exploravam de diferentes formas os pneus espalhados pelo ambiente. (Diário de campo, arquivo da autora).

Por meio dessa cena, percebemos que as crianças não combinaram do que nem onde iriam brincar, mas, por já terem compartilhado referências e experiências anteriores, agruparam-se e iniciaram as brincadeiras. Em suas diferentes formas de brincar e explorar o pátio, os meninos demonstraram já terem compreendido aquilo que pertence ao universo cultural deles, isto é, brincadeiras de aventura, força e velocidade, diferente do das meninas, que não se interessaram pelas brincadeiras de escalar muros e nem de explorar os pneus. Nas imagens que seguem, aparecem os meninos P e R, que subiam e desciam o muro de diferentes formas, sem que tivessem combinado tais ações, mas conversavam e interagiam o tempo todo como se estivessem em uma operação colaborativa de procura e captura.

Figura 11 – Brincadeira de super-heróis, escalando diferentes obstáculos



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Ao mesmo tempo em que compartilhavam algumas referências socioculturais já construídas que se repetiam, as crianças também criavam novas alternativas e possibilidades para enriquecerem suas brincadeiras, confirmando,

[...] a presença de uma cultura preexistente que define a brincadeira, torna-a possível e faz dela, em suas formas solitárias, uma atividade cultural que supõe a aquisição de estruturas que a criança vai assimilar de maneira mais ou menos personalizada para cada nova atividade lúdica. (BROUGÉRE, 2002, p. 23).

Em todas as cenas registradas, nota-se a influência das experiências anteriores vivenciadas pelas crianças em seu meio sociocultural, mediadas pela cultura midiática, de consumo, escolar e familiar, entre outras tantas possíveis, pois se mesclam e se associam. Ao observar que as crianças trouxeram para suas brincadeiras personagens midiáticos, motivadas pelos seriados infantis transmitidos pela televisão, como, por exemplo, o Scooby-doo, pelos brinquedos e acessórios de super-heróis, pelos papéis assumidos e por suas narrativas, constatamos a presença de uma cultura preexistente, nesse contexto, articulada tanto pela cultura midiática como pela própria cultura escolar e familiar, que podem ter influenciado a escolha dos brinquedos e a forma de brincar.

No entanto, também foi possível observar que as crianças assumem e assimilam as estruturas e os esquemas culturais de forma personalizada, individual e criativa, por meio dos diferentes arranjos e papéis incorporados e modificados durante as brincadeiras, mesmo que sutilmente e de forma ainda muito pouco perceptível.

6.5 BRINCAR COM QUEM?

A brincadeira requer a necessidade de um acordo entre parceiros, mesmo que a criança não consiga aceitar uma recusa do parceiro em continuar brincando. (BROUGÈRE, 2002, p. 22).

Já evidenciamos estruturas preexistentes que definem a experiência lúdica como brincadeira, e a criança as aprendem antes de utilizá-las em novos contextos, sozinha, em brincadeiras solitárias, ou então na interação com outras crianças. Nesse sentido, compreender como os processos relacionais e os aspectos socioculturais estão articulados à escolha dos parceiros ou à brincadeira solitária é fundamental, para compreender também as razões de certas preferências e/ou resistências, influenciadas pelo contexto sociocultural em que está inserida.

Essa concepção supõe atribuir à brincadeira, livre expressão de uma subjetividade, o fator sociocultural, “produto de múltiplas interações sociais, e isso desde a sua emergência na criança”, pois é “necessária a existência do social, de significações a partilhar, de possibilidades de interpretação, portanto de cultura, para haver brincadeira” (BROUGÈRE, 2002, p. 30). Nessa perspectiva, faz-se necessário também considerar as diferentes formas de sentir, expressar e comunicar a realidade por parte das crianças, o que resulta em respostas diversas trocadas entre elas.

No contexto da pesquisa, é possível conceber o Dia do Brinquedo como momento propício para essa troca de sentimentos e partilha de percursos individuais, como observamos nessas cenas:

1ª Cena: Primeiramente, as crianças seguravam seus brinquedos, mas aos poucos algumas iam interagindo com os colegas e com outros brinquedos da sala. A J organizou um espaço para banho com troca de bonecas. Logo se juntaram outras crianças com diferentes brinquedos, como: bonecas, panelas, fogão e pia, tanto alguns meninos, como também algumas meninas. O início da brincadeira deu-se com a organização do espaço, atribuição de sentido e definição dos papéis de cada integrante da experiência lúdica.

Várias foram as discussões e negociações até chegarem a um acordo em relação aos papéis que assumiriam na brincadeira, bem como em relação ao enredo que seguiriam e com quais brinquedos precisariam ficar, mesmo que compartilhassem o desejo de brincar de “casinha”. (Diário de campo, arquivo da autora).

2ª Cena: a I caminhou pela sala e encontrou o boneco dos Minions, trazido por D, que estava brincando de fugir do lobisomem. A I, então, brincou com o boneco, penteando-o com uma escova de cabelo, que também encontrou pela sala. A professora, ao observar e acompanhar a brincadeira, perguntou:

- Esta escova é do kit beleza?

A I respondeu que sim, e a professora questionou:

- Não quer pegar o kit para brincar?

Ao buscar o kit, a J e a L se aproximaram com as suas bonecas para explorarem o kit também. Brincaram de secar o cabelo, faziam chapinha, pentearam e passaram creme nas bonecas. Ainda as enfeitaram com diferentes acessórios, como: pulseiras e colares. Mesmo compartilhando o espaço e a brincadeira, inúmeras vezes as crianças entravam em discussão e negociação em relação ao uso e posse dos acessórios, pois queriam os mesmos adereços ao mesmo tempo. A I, que iniciou a brincadeira, motivada pelo kit beleza disponibilizado pela professora, geralmente cedia e abria mão diante dos argumentos de J e L, que se uniam para garantir a posse e propriedade dos brinquedos.

(Diário de campo, arquivo da autora).

Nas duas cenas, destacam-se, como fatores importantes para propiciar a troca de sentimentos e a partilha de percursos individuais, os brinquedos das crianças e os disponibilizados pela escola, pois auxiliaram no estabelecimento de interações, uma vez que servem como suporte e estímulo para o encadeamento das ações. Os brinquedos facilitaram a comunicação, na medida em que propiciaram ações paralelas, de imitação e representação do cotidiano e do contexto da criança. Já as brincadeiras emergiram, em muitos aspectos, afetadas pelas rotinas de interação anteriores, entre pais e filhos, nas famílias. Podemos reiterar, dessa forma, como já fundamentado, que a família é a base da formação da cultura de pares pelas crianças, pois, de acordo com Corsaro (2011, p. 132), é necessário “considerar como as transições das crianças, das famílias para o grupo de pares, afetam seus relacionamentos com outros e o desenvolvimento de suas concepções de amizade”. O autor fundamenta seu estudo na ideia de que “Quando a criança chega na pré-escola, ela logo percebe que suas concepções de propriedade, posse e compartilhamento, que se baseiam em

suas experiências familiares anteriores, muitas vezes não são compatíveis com as demandas interativas na pré-escola” (CORSARO, 2011, p. 132).

Observamos a concepção de propriedade e posse nas duas cenas anteriores, quando as crianças discutiam e negociavam os brinquedos, os papéis que assumiriam e o enredo da brincadeira. Assim, o uso dos brinquedos e materiais depende de negociações para a posse temporária. É “no decurso dessas negociações que as crianças tentam estabelecer propriedade conjunta dos objetos e do jogo em si por um pequeno grupo, e para proteger seu compartilhamento do jogo contra as invasões de outros” (CORSARO, 2011, p. 132). Nessas situações, as crianças logo percebem que na pré-escola as coisas são diferentes, porque espera-se delas que compartilhem seus brinquedos com os e as colegas e porque aprendem que os materiais da escola são de propriedade comum. Embora possam resistir, as crianças aprendem que tal comportamento é temporário, ou seja, que o brinquedo continuará sendo deles, mesmo que por um tempo seja compartilhado com outras crianças. Porém, essa aprendizagem nem sempre é tão tranquila como esperada pela escola, assim como a transição da família para a escola, uma vez que nem sempre as concepções e experiências de compartilhamento vivenciadas em casa com a família são compatíveis com as esperadas pela escola, de modo que, em consequência disso, podem ocorrer muitas resistências e conflitos.

A causa e a forma das resistências e dos conflitos que surgem e são resolvidos pelas crianças, de acordo com os estudos de Corsaro (2011), também têm relação com as experiências anteriores vivenciadas com a família, pois em muitas situações os adultos usam uma série de estratégias para incentivar a brincadeira e desencorajar o conflito. Nas cenas descritas, não houve a necessidade da intervenção da professora para mediar as discussões e negociações, já que as próprias crianças chegaram a um acordo, mesmo que tenha sido visível a imposição de algumas crianças sobre as outras. Algumas crianças acabavam sempre cedendo pelo simples fato de querer continuar na brincadeira, mesmo que para isso precisassem abrir mão de seus desejos, passando a se adaptar ao contexto lúdico criado e definido pelas outras. Isso é nítido na 2ª cena, em que a I sempre cedia, mesmo que tivesse sido ela a iniciar a brincadeira.

A imposição e a cedência por parte de algumas crianças permitem analisar outro aspecto importante, que diz respeito às relações de amizade e de influência de algumas crianças sobre outras. Analisando essa forma de interação compartilhada no contexto contemporâneo, constatamos que as interações socioculturais, os papéis e as funções sociais que a criança desempenha nas brincadeiras são determinadas e definidas pela posição social

que ocupa fora do contexto escolar, ligada à cultura do consumo. Essa análise pode ser justificada com a descrição das seguintes cenas:

1ª Cena: A menina I caminhava pela sala segurando a sua boneca que havia trazido de casa, procurando se inserir em uma brincadeira com outras crianças, que já estavam agrupadas. No entanto, teve dificuldades para se inserir, pois sua boneca de bico não compartilhava com as mesmas referências de brinquedos de seus colegas, como, por exemplo, relacionados aos super-heróis (capas e máscaras), carrinhos de corrida e bonecas com projeção de mulher, como barbies e similares. (Diário de campo, arquivo da autora).

2ª Cena: a I continua circulando pela sala observando as brincadeiras dos colegas, quando encontra uma capa de super-herói caída no chão. Imediatamente, a veste e se aproxima da brincadeira de luta que se desenvolvia entre L e J, mas antes que pudesse se inserir, L arrancou a capa da menina, dizendo:

- A capa é minha, me devolve.

I imediatamente pediu ajuda para a professora, que solicitou que o menino a emprestasse ou a guardasse, porque os brinquedos que estavam disponíveis pela sala eram de propriedade comum. L, sem hesitar, solicitou a I:

- Me dá a capa, preciso guardar.

(Diário de campo, arquivo da autora).

É possível perceber que a menina I teve dificuldades em se inserir nas brincadeiras de grupo por não compartilhar dos mesmos brinquedos das outras crianças. Essa análise está ancorada na observação de seus brinquedos trazidos de casa, que geralmente eram os mesmos (boneca de plástico com bico e um boneco da Pantera Cor de Rosa, ambos aparentemente bem usados) e não refletiam os personagens que povoam o repertório midiático momentâneo das crianças. Sob essa perspectiva, mais uma vez, percebe-se a relação de amizade e de grupo afetada pela cultura contemporânea midiática e do consumo.

Isso evidencia a importância de refletirmos sobre como as crianças experimentam suas interações na escola com diferentes orientações e como recorrem a recursos culturais, mas de forma particular — todos derivados de experiências anteriores, relacionados tanto ao contexto cultural familiar como o midiático. Assim, constatamos também a relevância de a professora conceber as interações das crianças como reflexo da produção cultural para poder mediar, questionar e até fazer refletir sobre determinadas relações de exclusão e ou de preconceito que venham a ocorrer durante a brincadeira, também gerada pelo brinquedo trazido de casa. Esse brinquedo, muitas vezes, é concebido como importante para socializar e compartilhar, mas completamente desprovido do contexto cultural contemporâneo. Faz-se necessário que a professora considere o fato de que a vida cultural extraescolar, isto é, “as relações de classe, de gênero, étnicas se cruzam dentro da escola” (COSTA, 2009, p. 79).

No que diz respeito às brincadeiras, não foi notada muita preocupação por parte da professora em separar meninos e meninas. Ela também não fez intervenção em relação ao uso de brinquedos e ou de brincadeiras. No entanto, meninos e meninas podem fazer interações e

experiências diferentes utilizando brinquedos idênticos, pois podem “dispor de significações diferenciadas (conforme o sexo), construídas no contexto de interações sociais que deram acesso a eles” (BROUGÈRE, 2002, p. 28). As diferenciações nas experiências e nas interações entre meninos e meninas também puderam ser identificadas no contexto da pesquisa, conforme as seguintes cenas:

1ª Cena: Chegando ao pátio, a professora disponibilizou vários brinquedos, dentre eles, um carrinho de supermercado. O G imediatamente colocou seus brinquedos trazidos de casa dentro do carrinho de mercado e saiu em disparada seguindo os traçados de rua pintados no chão do pátio, simulando estar em um carro de corrida. Fazia sons, gestos e movimentos de freadas e aceleradas.
(Diário de campo, arquivo da autora).

2ª Cena: A I, ao perceber que o carrinho de mercado havia sido descartado das brincadeiras dos colegas, imediatamente pegou-o e colocou a sua boneca, simulando estar levando-a para passear.
(Diário de campo, arquivo da autora).

3ª Cena: L e M pegaram os seus carrinhos e, com o auxílio de peças de madeira, que estavam disponíveis na sala, montaram uma cidade para dirigir, utilizando como base para a montagem uma mesa. Várias crianças passavam pelos meninos, mas apenas G e A se inseriram na brincadeira, pois neste dia também haviam trazido carrinhos. Nenhuma menina demonstrou interesse em se inserir ou participar da brincadeira. Passavam pelos meninos, observavam e continuavam procurando formas de interação e brincadeiras para se inserirem com suas bonecas e adereços de cozinha e beleza.
(Diário de campo, arquivo da autora).

Na observação das duas primeiras cenas, evidenciam-se experiências e interações diferenciadas entre menino e menina na utilização e significação do mesmo brinquedo, confirmando os estudos de Brougère (2002). A diferenciação refletiu nas ações e interações entre as diferentes crianças no momento de utilizar e significar o mesmo brinquedo em brincadeiras diferentes. Essas cenas revelam experiências e interações diferenciadas entre meninos e meninas e ilustram outra diferença cultural na forma de brincar, já abordada anteriormente. O menino G, ao brincar com o carrinho de mercado, “saiu em disparada”, representando uma imagem de aventura e força, simulando estar na corrida com outras crianças. Já I, ao usar o carrinho para levar sua boneca para passear, caminhou sem pressa, procurando explorar a paisagem a sua volta. Nessas situações, fica mais uma vez evidente como as crianças vão se constituindo e assumindo sua identidade de gênero, afetada pelos discursos culturais, reproduzidos de maneira a representar um padrão de homem e de mulher. O homem como agressivo e forte e a mulher relacionada à maternidade, destino inevitável, condição básica para a felicidade e completude das mulheres (FELIPE, 2001).

Na terceira cena, observamos essa diferenciação nas experiências e interações nas “expressões de gênero”, pois os brinquedos que os meninos manuseavam eram carrinhos,

trazidos somente por eles, sendo que nenhuma menina demonstrou interesse pela brincadeira. As meninas brincavam com bonecas, ursinhos de pelúcia, casinha e salão de beleza, e, em nenhum momento, se aproximaram da brincadeira. Percebemos nitidamente que havia separação dos brinquedos e que as próprias crianças faziam naturalmente essa distinção, demonstrando que existem brinquedos destinados aos meninos e outros às meninas. A divisão generificada de brinquedos, predeterminada socialmente, já está impregnada nas crianças, considerada como o correto, levando-as a acreditar que devem brincar com os brinquedos definidos a seu gênero.

No que diz respeito às intervenções das professoras, não foi notada preocupação com a separação entre meninos e meninas. Aparentemente, não viam problema em misturar meninos e meninas e, de acordo com a fala da professora A, “As crianças devem brincar todas juntas, precisam aprender a incluir, sem diferenciar um do outro” e que, para isso, precisa estar “atenta às atitudes de uns/umas para com os(as) outros(as)”. Porém, no momento em que as crianças podiam brincar livremente, geralmente ocorria certa divisão que elas mesmas faziam: os meninos formavam grupinhos e brincavam de “luta”, de “carrinho” e de brincadeiras de ação e movimento. As meninas, por sua vez, separadamente, formavam outros grupinhos e brincavam de “mãe e filha” – entre elas mesmas ou com as bonecas - de salão, de casinha..., brincadeiras que remetem à maternidade, ao lar e à beleza. Assim, “as próprias crianças governavam os seus comportamentos sem necessidade da presença do(a) educador(a)” (CARDOSO; NASCIMENTO, 2017, p.254).

Essas meninas mostraram saber o que lhes é socialmente permitido e o que é permitido aos meninos, de modo que separam o que pertence a um e a outro. Isso evidencia que os modos possíveis de as crianças construírem e assumirem o gênero nas brincadeiras escolares decorrem de referências culturais anteriores, ou seja, “o discurso presente nas entrelinhas do brincar, das brincadeiras distintas tanto dos garotos quanto das garotas não é algo inventado ou criado na atualidade, mas sim derivam de um discurso generificado disseminado há muito tempo” (CARDOSO; NASCIMENTO, 2017, p.254).

Notamos a perpetuação, ao longo do tempo, da divisão generificada de masculino e feminino, que se reflete até na maneira de brincar e nas atividades lúdicas desenvolvidas pelas crianças. De acordo com as mesmas autoras, “O brincar aparece como um possível ‘treino’ para as práticas futuras de homens e mulheres, algo que está ocorrendo natural e instintivamente e que resultará na concretização do que prega o discurso construído socialmente” (CARDOSO; NASCIMENTO, 2017, p.254).

No decorrer das observações, presenciamos algumas poucas situações que pareciam “fugir” do que até então estava sendo percebido, conforme a seguinte cena: “M trouxe para o dia do brinquedo um pônei, que pertencia à sua irmã mais velha, compartilhando-o na roda. No momento da brincadeira, inseriu-se e interagiu naturalmente com as meninas, sem resistência ou aparente estranheza” (Diário de campo, arquivo da autora).

Durante a brincadeira, em nenhum momento, foi notada reação de repreensão por parte das crianças ou da professora. Ou a cena passou despercebida ou, de alguma maneira, não provocou nenhuma estranheza, até porque, mais uma vez, se tratava do menino M, que havia sido questionado em situação anterior por trazer brinquedos de cozinha e na cor rosa. Aparentemente, nessa cena, demonstravam ter compreendido que tanto meninos quanto meninas podem brincar com todos os brinquedos, ou seja, não existe distinção entre brinquedos de menino e de menina. Ademais, nesse episódio, também fica evidente que as brincadeiras podem se configurar como um movimento constante de subjetividades, em que “a cultura infantil se depara com velhas regras, velhos jogos, velhas histórias e, ao mesmo tempo, arquiteta o novo, dá uma nova forma e constrói novas possibilidades de interação” (PINTO; LOPES, 2009, p. 882). Além disso, nessas situações, as crianças podem dispor de seus conhecimentos e recursos, confrontá-los e reformulá-los. Portanto, as características de cada criança, seja no âmbito afetivo seja no emocional social ou cognitivo, devem ser levadas em conta durante as interações nas brincadeiras.

Nesse episódio, M buscou maneiras de participar do grupo, procurando estratégias para interagir, o que comprova a “importância da atividade lúdica entre as crianças, como criação de uma cultura entre as mesmas” (CORSARO, 2011, p. 95). O autor define a atividade lúdica como fundamental para a criança compartilhar e produzir novos valores, rotinas ou interesses na interação com os seus pares. Nesse sentido, cabe ressaltar que

Embora não possamos deixar de considerar as influências das demais culturas, como a midiática, a própria cultura escolar, que também são produzidas a partir das influências dos adultos sobre as crianças, é também necessário considerar esse espaço-tempo de brincadeiras como resistência, como transgressão ao poder adultocêntrico. (REDIN, 2009, p. 119).

No contexto da pesquisa, foi possível evidenciar várias situações de negociação, de conflitos e de divergências durante as diferentes possibilidades de interações e experiências de brincadeiras, vivenciadas e intermediadas de forma diferente, levando em consideração as características individuais de cada criança, nos mais diferentes âmbitos. Isso significa que, por mais que tenhamos referências anteriores que influenciam e afetam as escolhas e as ações das

crianças, cada uma possui sua forma singular de lidar e significar tais referências, como percebemos nos próximos exemplos:

1ª Cena: O M trocou seus brinquedos com o G, em uma rápida negociação. M emprestou sua moto e G, seu carrinho de borracha.
(Diário de campo, arquivo da autora).

2ª Cena: Primeiro choro do dia: a L saiu da cabana queixando-se do R. A professora se aproximou de R e pediu que os dois contassem o que havia acontecido, questionando-os, sem decidir por eles o que tinham que fazer, até que resolveram se entender. Percebi que trocaram seus brinquedos (porquinho e macaquinho) e continuaram brincando de se esconder na cabana.
(Diário de campo, arquivo da autora).

3ª Cena: A I não conseguiu se integrar na brincadeira de luta e quis mais uma vez pegar a capa do L, sem negociar. L guardou a capa, para não emprestá-la a I. A professora, ao ver a cena, alcançou uma caixa com diferentes panos e disse à I:
- Usa e brinca com uma das capas da sala.
(Diário de campo, arquivo da autora).

Nas três situações, as crianças agiram e reagiram de formas distintas, assumindo suas características individuais, negociando com o colega (primeira cena), necessitando da intervenção da professora para fazê-los pensar, mas não para decidir (segunda cena) e tirando do colega sem negociar e desistindo da brincadeira, para não precisar emprestar (terceira cena). Percebemos que as crianças, apesar de solicitarem a ajuda da professora (segunda cena), demonstraram “sua multiplicidade de significados” (REDIN, 2009) atribuídos a suas relações e interações. No entanto, para a professora, nem sempre esse espaço do brincar e da partilha do brinquedo tem os mesmos significados que para a criança, pois “aprendemos que, acima de tudo, o brinquedo serve para desenvolver a socialização entendida até então como aprender a dividir brinquedos, ceder em benefício do mais fraco, esperar sua vez de brincar entre outras tantas capacidades” (REDIN, 2009, p. 117). Isso pode ser constatado tanto na cena 2 quanto na cena 3. Na cena 2, quando L e R entraram em conflito, a professora, mesmo sem decidir pelas crianças, insinuou o que deveriam fazer. Ou seja, ao questioná-los sobre “o que tinham que fazer”, deixou claro que havia combinações anteriores, que já eram de conhecimento das crianças, e que, portanto, deveriam obedecê-las para continuarem brincando. Nessa intervenção, a professora, como educadora, buscou “uma ordem, uma disciplina”, demonstrando ter dificuldade de conviver com a “não-linearidade” ou com a “multiplicidade de significados que as crianças atribuem ao seu entorno” (REDIN, 2009, p. 117). O mesmo ocorreu na cena 3, quando a professora, na sua intervenção, disponibilizou uma caixa de panos para representar a capa de super-herói, brinquedo almejado por I, demonstrando intervir em benefício do mais fraco, para evitar o conflito entre as duas crianças. A postura da professora, nas duas intervenções, evidencia a preocupação da

professora em evitar conflitos, ilustrando o que apresenta Redin (2009, p. 118), em seus estudos:

Principalmente em relação às crianças pequenas, é de senso comum usar recursos e organizar espaços e materiais de maneira que menos conflitos sejam gerados, por meio do contato das crianças entre si. Brinquedos suficientes são geralmente disponibilizados para todos, objetos e materiais são distribuídos equitativamente entre as crianças. Em caso de disputas, as crianças são solicitadas a conversar com o colega e emprestar o brinquedo só um pouquinho.

É possível esboçar, portanto, por meio das experiências observadas, a importância desses momentos de brincadeiras na construção da identidade infantil, pois as crianças têm a possibilidade e a oportunidade de se constituírem e se modificarem por meio das relações e das interações que estabelecem com os outros, com sentido e significado. Dessa forma, é possível ampliar e enriquecer as capacidades relacionais de cada criança, considerando-as pessoas singulares e com características próprias. Respeitar as características próprias da criança significa singularizar a Educação Infantil ou, ainda, não estigmatizá-la pelas diferenças, mas levar em conta suas singularidades, respeitando-as e valorizando-as como fator de enriquecimento pessoal e cultural. Assim, a brincadeira torna-se também um lugar de construção de culturas, fundado nas interações sociais entre as crianças, ou seja, suporte da sociabilidade. Para socializarem e brincarem juntas, as crianças “necessitam construir e manter um espaço interativo, o que envolve a partilha de objetos, espaços, valores, conhecimentos e significados e a negociação de conflitos e disputas” (BORBA, 2007, p. 41).

A criança busca, em suas brincadeiras, diferentes maneiras de participar no grupo, procurando estratégias para interagir. Borba (2007), ao afirmar a importância do espaço interativo que envolve a partilha e a socialização de brinquedos, não nega o espaço para o conflito e as disputas, comportamentos geralmente evitados pelos professores e professoras. Em seus estudos, Redin (2009) destaca que o educador apresenta dificuldades em aproveitar esses momentos de interação, por não conseguir apreender da relação lúdica das crianças elementos que possam ressignificar as suas concepções e práticas. Segundo a autora, seria necessário “conhecer as crianças enquanto grupo que se relaciona e cria sentidos e significados para o mundo”, conhecimento que “requer tempo, sensibilidade e, principalmente, desprendimento de um olhar adultocêntrico” (REDIN, 2009, p. 118).

No contexto da pesquisa, o olhar adultocêntrico da professora, ou seja, sua postura assumida a partir de suas próprias relações sociais e culturais, nas situações apresentadas, impedia que “aproximações e afastamentos” acontecessem sob o pretexto da necessidade da ordem e da disciplina. É importante destacar, nesse sentido que “Temos uma herança da

psicologia cognitiva tradicional, que nos apresentou uma criança em fases, dentre as quais a do egocentrismo, quando a criança não conseguiria se colocar no lugar do outro ou considerar outros pontos de vista que não os seus” (REDIN, 2009, p. 117).

Esse ponto de vista ainda é recorrente nas intervenções das professoras durante as brincadeiras e nos momentos de interações entre as crianças, e, por isso, é essencial que a atividade lúdica e as formas de interação não sejam mais vistas, pensadas e interpretadas fora do seu contexto social e cultural. E nessa dimensão, a escola, como local de convívio entre os pares, poderia ser “o locus de produção de culturas singulares, poderia assegurar a dimensão lúdica, o prazer da descoberta, o cômico, a leveza do pensamento, o espantamento” (REDIN, 2009, p. 124).

Nessa perspectiva, a escola abre-se como espaço de protagonismo, apontando novas possibilidades de se pensar, de fazer as intervenções e de estabelecer as relações no convívio entre pares. Talvez seja muito difícil concebê-la assim, mas não impossível quando se compreende que as crianças, ao serem influenciadas pelas diferentes culturas, também influenciam e criam novas e diferentes formas de viver e de se relacionar nos grupos sociais.

6.6 ONDE BRINCAR?

Nas escolas, em geral as crianças permanecem horas e horas em espaços fechados, aprendendo a obedecer, apropriando-se de conteúdos muitas vezes distantes de seus interesses. (TIRIBA, 2018, p. 2).

O arranjo espacial disponibilizado no momento das brincadeiras é outro fator importante a ser considerado, pois pode favorecer ou limitar certas modalidades de interação e experiências lúdicas, colaborando ou não para a elaboração de cenários e ambientes que favoreçam a exploração e a autonomia da criança (FORTUNA, 2102). Isso significa que o ambiente influencia a forma de interagir, brincar e de se relacionar, de acordo com o que ele pode despertar ou inibir. Ademais, “assim como qualquer outro ambiente, ao chegarmos à escola de Educação Infantil, suas paredes, o teto, o chão, todos os ruídos e cheiros que surgem já nos dão as primeiras impressões sobre o local” (FREITAS et al., 2015, p.47). O espaço também reflete a cultura das pessoas que nele vivem e convivem, “Ou seja, o espaço consiste em um documento de identidade daqueles que o ocupam e sua análise permite-nos deduzir quais são as culturas contempladas nele e os referenciais epistemológicos que orientam a organização pedagógica da escola e a prática dos docentes” (FREITAS et al., 2015. p. 48).

No contexto social e cultural pesquisado, a disponibilidade de arranjos espaciais diferentes oportunizou, de certa forma, a ação criativa da criança ao habitar, explorar e

transformar o espaço. Porém, em todas as situações, o espaço foi disponibilizado pela professora, a partir do seu planejamento e do clima meteorológico, sem a participação das crianças. Na primeira situação, a professora ainda contava com o momento do brincar para finalizar o presente para o dia dos pais, ou seja, para decorar e pintar uma fronha, conforme registro no diário de campo: “A professora organizou um canto da sala para dar continuidade à confecção de/pintura de fronhas para o Dia dos Pais. Convidava duas crianças por vez para a pintura das fronhas, enquanto a turma brincava livremente ocupando o restante do espaço da sala” (Diário de campo, arquivo da autora).

Nesse contexto, as crianças adaptaram e transformaram o arranjo espacial, limitado pelo espaço disponibilizado pela professora, que precisava de um canto da sala e de duas mesas para a pintura das fronhas. No entanto, a sala nesse dia não estava decorada ou enfeitada previamente, favorecendo a evasão e a criatividade das crianças nas brincadeiras, garantindo, de certa forma, outros arranjos lúdicos.

Já em outro dia de observação, a professora externou, em uma conversa informal e espontânea, que permaneceram na sala para brincar com seus brinquedos em função do clima, conforme registro no diário de campo:

A professora, em uma conversa espontânea, relatou que hoje tinha a intenção e planejado sair com as crianças, ou seja, queria ter explorado os brinquedos no pátio da escola, já que as crianças adoram brincar fora, mas em função da chuva da noite anterior resolveu permanecer na sala. (Diário de campo, arquivo da autora).

A professora externou sua intenção, demonstrando preocupação e atenção com o espaço físico para brincar, ou seja, que, além do tempo para a exploração do brinquedo, o espaço também é foco de seu planejamento.

No entanto, novo elemento chamou a atenção nesse mesmo dia, conforme o registro: “Um aspecto que chamou a minha atenção neste dia foi o elemento novo percebido e observado na sala ao entrar, um pano estendido e preso no balcão que guarda os brinquedos, simulando ‘uma cabana’” (Diário de campo, arquivo da autora).

Gandini (1999, p. 157) salienta que: “[...] o ambiente precisa ser flexível; deve passar por uma modificação frequente pelas crianças e pelos professores a fim de permanecer atualizado e sensível às suas necessidades de serem protagonistas na construção de seu conhecimento”. Nesse sentido, a modificação no espaço e a organização prévia na sala, de certo modo, motivou e influenciou a escolha e a definição das brincadeiras, estimulando a imaginação e a capacidade criativa das crianças. Motivação constatada na escolha da brincadeira de se “esconder do lobisomem”, já descrita, e que confirma a ideia de Santos

(2001, p. 98) de que “o mobiliário contemplará as brincadeiras, possibilitando a mobilidade na composição cênica das situações”.

Ao ser questionada sobre esse elemento novo, ou seja, o pano na frente do balcão, a professora respondeu que, como havia percebido grande interesse por parte das crianças de usarem os cantos da sala como esconderijos para criarem suas brincadeiras e como a sala não permitia muitos arranjos nesse sentido, resolveu fechar o balcão com um pano para ver a reação das crianças. E, segundo a professora, “A ideia funcionou, pois é um dos espaços mais procurados pelas crianças nas brincadeiras, que dão vasão a diferentes brincadeiras”. A afirmação da professora reforça a relevância da flexibilidade do ambiente, de modo que é importante o professor e a professora serem sensíveis às necessidades das crianças, para que estas sejam protagonistas na criação de novos cenários e diferentes enredos lúdicos.

Nas duas situações, tanto quando demonstrou interesse em ir ao pátio como quando fechou o balcão com um pano, apesar de não inserir as crianças de forma direta na tomada de decisões sobre a organização dos espaços que elas ocupam, a professora desenvolveu estratégia de escuta e de observação e percebeu os espaços que elas mais procuram e utilizam, dos quais mais gostam e aqueles cuja ocupação seria interessante e importante.

Nesse mesmo dia, mais um aspecto foi observado em relação ao arranjo espacial, quando uma das crianças trouxe um skate. Na exploração do brinquedo com as outras crianças, foi necessário reconfigurar o espaço físico da sala. “Aos poucos, mais crianças demonstraram interesse em explorar e brincar com o skate, e a professora, ao perceber isso, reorganizou o espaço físico da sala, possibilitando maior mobilidade das crianças” (Diário de campo, arquivo da autora).

Nessa situação, a professora demonstrou estar atenta à segurança e à importância da liberdade de mobilidade das crianças, “deixando livre a maior quantidade de espaço possível para o desenvolvimento das atividades” (SANTOS, 2012, p. 98). Contudo, a professora poderia ter contado com a ajuda das crianças, que, ao se envolverem com a tarefa, também desenvolveriam “um ambiente de cooperação”, o que possibilitaria a “composição do espaço físico da sala de acordo com os objetivos das próprias crianças” (SANTOS, 2012, p.98).

Já em outro dia de observação, a professora convidou as crianças a brincarem com seus brinquedos no pátio externo da escola, denominado pelas crianças como pista, pois há traços pintados no chão, significados por elas como “ruas e caminhos”. Aproveitaram, assim, o clima ensolarado e quente do dia. Antes de saírem, a professora perguntou:

- Vocês querem levar mais brinquedos?
- Eu sim! – disse o M.

- Quais? – Continuou a professora.

- O carrinho de mercado. Respondeu M.

Imediatamente, as crianças começaram a escolher e recolher alguns brinquedos da sala para levarem à ‘pista’.

Ao chegarem, as crianças foram se espalhando e criando as suas brincadeiras. A professora, porém, ainda levava alguns materiais a serem disponibilizados para as crianças. Espalhava colchonetes, peças de madeira, tecidos e caixas de papelão.

(Diário de campo, arquivo da autora).

Com essa cena, fica clara a atenção da professora ao espaço e à disponibilidade de materiais para estimular a brincadeira, considerando que “cubos de madeira [...], caixas de papelão de diversos tamanhos podem ser interessantes elementos de composição cênica, pois são de fácil manipulação, possibilitando a criação de diferentes espaços que complementarão as brincadeiras” (SANTOS, 2001, p. 98).

Durante o uso do pátio externo para a brincadeira das crianças, também pode-se observar que o espaço propiciou condições para que elas corressem e explorassem ambientes diferenciados, usufruindo-os em benefício de seus interesses. Por isso, o espaço também não deve ser visto como elemento passivo, mas como componente ativo no processo educacional, favorável ou não ao desenvolvimento da brincadeira. O espaço pode, conforme Redin e Didonet (2007, p. 87), ser também facilitador para “que a criança não perca sua característica de ser lúdica, criativa, imaginante, poética, características que fazem parte das culturas infantis” (REDIN; DIDONET, 2007, p. 87). Portanto, é também decisivo na criação e/ou reelaboração de sentidos e significados.

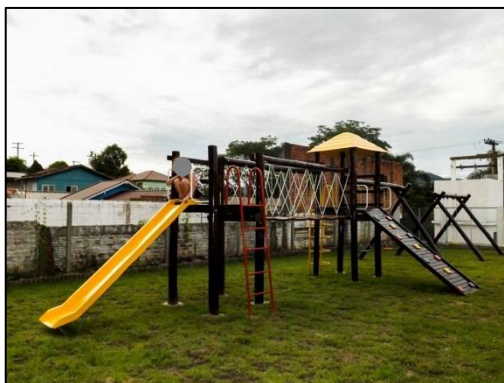
Durante o período da pesquisa observamos a exploração de diferentes arranjos espaciais para a interação e as brincadeiras no momento da exploração do brinquedo de casa, possibilitando à criança diferentes experiências lúdicas. As imagens que seguem ilustram alguns desses diferentes arranjos espaciais, variando entre sala de referência da turma, solário (espaço externo aliado à sala de referência) e pátio externo. O pátio externo da instituição é organizado em diferentes ambientes, entre eles: praça de brinquedos, área pavimentada, gramado com bancos e canchas de areia.

Figura 12 – Espaços disponibilizados durante a exploração dos brinquedos de casa



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Figura 13 – Praça de brinquedos disponibilizada para a exploração dos brinquedos de casa



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Apesar dos diferentes ambientes oferecidos pelo pátio externo da instituição, geralmente, a professora é que delimitava a exploração de um dos espaços externos. No entanto, nem sempre as crianças usavam o espaço de acordo com a proposta da professora, pois criavam zonas diversas, formavam grupos e se refugiavam para brincar, conferindo um novo sentido e significado ao que, em um primeiro momento, reproduzia a mesmice e proporcionava repetições mecanizadas, iguais em todas as escolas, ou seja, aquilo que minimiza as possibilidades de reação frente ao já estabelecido. Nesse enfoque, “o espaço físico das instituições se projeta, se imagina, o lugar se constrói” (AGOSTINHO, 2015, p. 83), ou seja, apesar de o espaço ser disponibilizado como suporte para a brincadeira, são as crianças que ali convivem e se relacionam que o constroem e o reconstroem a partir do fluir da vida. O espaço, portanto, apesar do já estabelecido, está sempre disponível e disposto a converter-se em lugar, para ser construído pelas pessoas que o habitam.

Analisando por esse aspecto, podemos dizer que, assim como os brinquedos, o espaço físico das instituições não é neutro, pois sua arquitetura e sua organização configuram, em sua materialidade, as ideias sobre a educação das crianças, revelando o projeto educativo e as concepções de quem o projeta e organiza. Mas, também, não se esgota no projeto e na construção, pois “pressupõe vida, espaço vivido para realizá-lo e dar-lhe significado, com nossas humanidades carregadas de subjetividade” (AGOSTINHO, 2015, p. 83). Na visão do autor, o espaço nunca é vazio, é sempre um lugar de significados.

Ao disponibilizarem e organizarem diferentes espaços para as crianças no momento da exploração dos brinquedos de casa, as professoras, no contexto da pesquisa, de certa forma, oportunizavam vivências heterogêneas ao grupo de crianças, “distanciando-se de uma

perspectiva homogeneizadora que prevê que todos façam a mesma coisa no mesmo momento”. Além disso, possibilitavam às crianças “se envolverem com pequenos e grandes grupos, escolherem seus parceiros ou ficarem sozinhas”, tornando o próprio espaço um importante potencial interativo. Durante as observações, as crianças demonstravam que gostam e querem um lugar onde possam brincar. Em várias situações, as crianças, em suas interações e brincadeiras com e no espaço, recorreram à imaginação, imprimindo as suas marcas no espaço, para além do convencionalmente instituído, conferindo-lhe outros sentidos e significados, isto é, objetos espalhados pelo pátio transformaram-se em brinquedos, como, por exemplo, pneus que por vezes eram carros, assim como caixas viraram casinhas.

As crianças interagiram com e no espaço atribuindo-lhe significados diferentes, criando o novo, a partir do que lhes estava sendo disponibilizado. Percebemos a alegria e a satisfação das crianças na ida aos ambientes externos e na exploração destes, de modo que compreendemos, assim, o espaço como uma possibilidade de grande expressão e encontro de liberdade. Segundo Sarmiento (2000), é fundamental dispormos de espaços para viver coletivamente, para realizar trocas e partilhas, para exercitar a solidariedade e as regras de convívio social. Segundo o autor, “A garantia, de um lugar para se encontrar, na instituição de Educação Infantil, possibilitará que esta se torne um espaço de intercâmbio, recepção e reconstrução de saberes gerados na diversidade cultural, e de interrogação crítica do mundo” (SARMENTO, 2000, p. 37).

Focando nosso olhar nas crianças, percebemos, nessa perspectiva, que elas são capazes de subverter o instituído, apontando caminhos para a diversidade e pluralidade. Além disso, constatamos o espaço como um lugar para ficar e brincar sozinho. Algumas vezes, surpreendíamos alguma criança brincando sozinha, na companhia de seus brinquedos, como ilustram as imagens que seguem.

Figura 14 – D brincando sozinho com seus brinquedos trazidos de casa



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Enquanto muitas crianças abandonavam seus brinquedos trazidos de casa para explorarem as diferentes possibilidades que o pátio externo possibilitava, L aproveitava o ambiente como cenário, para dar evasão a sua brincadeira motivada pelos “bonecos transformes”. Aproveitou o espaço e a corda disponível como suporte da sua brincadeira que se estendeu por muito tempo, longe do grupo das outras crianças. L não se desprende de seus brinquedos trazidos de casa, apesar de o espaço físico apresentar outras possibilidades de interação e formas de brincar.

Podemos, pois, concluir que as crianças, em sua singularidade e autenticidade, imprimem as suas marcas no espaço e o modificam. Simultaneamente, são frutos de um contexto histórico-social, trazendo a marca da geração e da cultura contemporânea, o que subvertem, imprimindo novas marcas, tornando o espaço vivido uma (re)produção da cultura em que estão imersas. Além disso, precisamos considerar que, para as crianças,

estar na escola é viver grande parte de sua vida em um mesmo ambiente. Isso implica pensar em uma multiplicidade de vivências, pois há diferentes pessoas, diferentes culturas, diferentes comportamentos e encontros com os ambientes oportunizados. As quais podem ser enriquecedoras das práticas educativas, através dos bons encontros produzidos nas relações espaços-pessoas. (FREITAS et al., 2015. p.52).

Por isso, é fundamental fazer uma boa leitura do grupo de crianças, observando com o que, de que, como e onde brincam, quais são seus espaços preferidos, o que lhes chama a atenção, as suas preferências e resistências. Essa leitura pode fazer toda a diferença ao professor e à professora, para fazerem intervenções no espaço de acordo com os interesses e as necessidades do grupo. Além disso, também é essencial, perceber em qual contexto sociocultural está inserida a escola, bem como a sua proposta pedagógica.

7 PROTAGONISMO DA CRIANÇA NO MOMENTO DA BRINCADEIRA?

O que fazem as crianças das imagens e dos estímulos fornecidos e inscritos nos brinquedos? (BROUGERE, 2010, p.73)

Como já defendemos e argumentamos, a criança se situa na brincadeira diante de imagens constituídas, que emanam dos brinquedos e que provêm do seu círculo de convívio. Nesse sentido, tanto os brinquedos como as brincadeiras são portadores de uma multiplicidade de interações em potencial. Assim, para reconhecer o potencial do brinquedo e da brincadeira na interação lúdica, tomaremos como base algumas experiências lúdicas vividas entre as crianças, no contexto da pesquisa.

1ª Experiência: Em um primeiro momento, os meninos que haviam trazido de casa os personagens da *Patrulha Canina* se juntaram, iniciaram a brincadeira e interagiam conforme o desenho animado apresentado e veiculado na mídia televisiva, evocando seus nomes conforme os personagens da série, ou seja, conforme os “cachorrinhos heróis” da história. Aos poucos, G se dispersou e tomou um distanciamento em relação à fonte, utilizando seu brinquedo fora do universo do desenho em questão. O cachorrinho *Rubble*, um dos heróis e principais personagens do desenho animado, desaparece completamente e se transforma em um carro de apoio e limpeza da pista, para que outros carros pudessem correr e disputar velocidade, dando início a uma nova brincadeira. (Diário de campo, arquivo da autora).

A nova brincadeira pode ser confirmada nas imagens da figura 15.

Figura 15 – Meninos brincando de pista de corrida



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Ao analisar essa experiência, podemos considerar que, no primeiro momento coletivo com as crianças, o desenho, ou seja, a história da *Patrulha Canina*, tal como é apresentada na televisão, funcionou como regra para imprimir as características à brincadeiras, tanto em relação aos nomes dos personagens quanto à estrutura das situações compatíveis com o

desenho em questão. A brincadeira foi motivada pelos estímulos fornecidos pelo brinquedo e pelo desenho da televisão, confirmando que

A estrutura narrativa preexistente à atividade lúdica da criança fornece o estímulo para a brincadeira (o desejo de brincar que, às vezes, passa pelo desejo de possuir), proporcionando uma estrutura inicial para organizar a brincadeira como um conjunto de regras (lógica do universo: ações e situações compatíveis com a estrutura e os temas da história, características iniciais dos personagens). (BROUGÉRE, 2010, p. 74).

Como aponta o autor, o estímulo inicial para a brincadeira decorre geralmente da narrativa preexistente, assim como o estímulo de brincar decorre do desejo de possuir tal brinquedo, para se inserir na brincadeira dos colegas e se sentir pertencente ao grupo. Contudo, na vivência lúdica observada, houve em um segundo momento um distanciamento, ou seja, uma modificação em relação ao uso do brinquedo, descaracterizando o que lhe serviu de estímulo. Assim, segundo Brougère (2010, p. 75), “a manipulação de brinquedos permite, ao mesmo tempo, manipular os códigos culturais e sociais e projetar e exprimir, por meio do comportamento e dos discursos que o acompanham, uma relação individual com esse código”.

Outra análise pode ser feita a partir da experiência que segue:

S brincava com o seu boneco de super-herói. Demonstrava estar em combate para salvar alguém que parecia estar em perigo. O perigo, ou seja, o monstro com o qual lutava era representado por uma abóbora de brinquedo. A brincadeira do menino se limitava a lutar contra o monstro. Ao vencer seu inimigo, abandonou a sua brincadeira e seus brinquedos, utilizando os blocos de madeira para montar, ou seja, empilhar, em um movimento de construção. Ao colocar uma peça sobre a outra, utilizava também um martelo de plástico para emparelhar e endireitar cada bloco. Sua brincadeira era construir e empilhar os blocos de madeira com o auxílio do martelo. (Diário de campo, arquivo da autora).

Novamente constatamos que a brincadeira inicial decorreu da narrativa preexistente do próprio brinquedo e dos desenhos e seriados de que tais super-heróis fazem parte. No entanto, aos poucos, houve um deslocamento e distanciamento da motivação inicial, e os blocos de madeira, que, na primeira brincadeira, faziam apenas parte do cenário, se transformaram em peças de construção, ou seja, em um dos brinquedos principais. A mudança da brincadeira pode ser observada nas imagens que seguem.

Figura 16 – S mudando a sua brincadeira: de super-herói a construtor



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Mediante essa análise, confirmamos que tanto os brinquedos quanto as brincadeiras são portadores de uma multiplicidade de interações em potencial e que o brinquedo pode transformar-se pela ação e interação da criança.

A brincadeira, ao permitir que a criança faça suas escolhas iniciais, seja na circunstância de dar opções para a definição de brinquedos, na organização dos espaços, papéis, cenários e repertórios lúdicos para construções, seja na escolha de seus parceiros de jogo, configura-se em uma multiplicidade de interações em potencial. Permite que a criança (re)crie e crie novas possibilidades de interação e brincar e se assuma como sujeito ativo com a possibilidade usar “a linguagem para produzir enunciados pessoais, específicos, novos e não a de repetir enunciados aprendidos ou ouvidos, seja qual for o valor intrínseco desses enunciados” (BROUGÈRE, 2002, p. 31). A criança é, pois, capaz de criar, inovar ou reinventar suas brincadeiras em nível pessoal, sem que isso signifique originalidade ou tenha que ser uma criação coletiva.

Percebemos, com isso, que existe certa participação e envolvimento da criança nos processos de transformação social e cultural, pois, quando brincam e interagem representando papéis, deixam a sua imaginação livre. Por um lado, tentam ter certo controle sobre suas próprias vidas e, por outro, compartilham esse controle entre os pares.

Constituir as brincadeiras como um ambiente potencializador e de ações protagonicas, em que as crianças sejam capazes de criar, inovar e reinventar suas brincadeiras requer sensibilidade, atenção e planejamento por parte dos professores e das professoras, bem como condições favoráveis para que se desenvolva como tal. Não se trata de um planejamento rígido, fixo e sem espaço para as curiosidades e perguntas das crianças, ou seja, para o inusitado, para o acontecimento que o próprio convívio com as crianças pode instigar e

promover. Deve, sim, permitir que as experiências com objetos, pessoas e materiais se transformem em princípios de descoberta e educação sensível (REDIN, 2010).

Para tanto, é preciso considerar a necessidade do encontro. Mais ainda, a qualidade desse encontro que considera a história de cada sujeito envolvido, que também pensa, sabe, tem experiências e sente, levando em conta o que chamamos neste contexto de interações. E na medida em que constatamos a importância da reflexão sobre os brinquedos utilizados nas brincadeiras, sobre a organização do espaço em ambiente favorável para alimentar a ludicidade e a imaginação, sobre a qualidade das interações para a produção de sentidos e significados, o professor e a professora também se tornam decisivos para que as crianças se afirmem como seres participativos no contexto social e cultural.

7.1 O PAPEL DO PROFESSOR E DA PROFESSORA PARA POTENCIALIZAR A AÇÃO PROTAGÔNICA DA CRIANÇA

[...] a professora poderá enriquecer as atividades das crianças, embarcando na viagem delas, sem, contudo, perder de vista os seus propósitos. (REDIN, 2012, p.27).

Considerar o fator cultural da criança e tê-la como foco do trabalho pedagógico não anula a importância e o papel fundamental do professor e da professora. Ao contrário, o papel do docente é decisivo, para garantir que as diferentes manifestações e interações tanto culturais e sociais quanto pedagógicas sejam expressas e estabelecidas, sem ameaçar a autoestima e sem promover competitividade. Além disso, são essenciais o planejamento e a intencionalidade do professor e da professora, para dar visibilidade e materialidade a todas essas manifestações e interações, com tempo e sentido.

Durante o período de observação da turma investigada, percebemos algumas situações em que a intervenção da professora deixava transparecer seus propósitos, “permitindo acontecimentos e possibilidades de descobertas interessantes e inusitadas” (REDIN, 2012, p. 27). Ela sinalizava sua intencionalidade e sua concepção pedagógica por meio das mediações e interações que estabelecia e por meio da organização do tempo e do espaço, que disponibilizava para “alimentar a ludicidade, a imaginação e a criação das crianças” (REDIN, 2012, p. 28). Todavia, mesmo deixando clara sua concepção pedagógica em relação à importância da brincadeira, evidencia o poder que exerce em relação à organização do espaço e à utilização dos brinquedos, ou seja, define o que é permitido ou não utilizar para brincar e onde é permitido brincar.

Podemos observar sua concepção pedagógica, acompanhando uma das cenas observadas e registradas no diário de campo:

Ao saírem da roda de conversa, a L e a J se aproximaram e iniciaram a sua brincadeira motivada pelas bonecas que trouxeram de casa. Aos poucos, resolveram inserir novos brinquedos e pediram à professora se poderiam encher a banheira com água e se poderiam pegar os panos do banheiro. A professora disse que poderiam, mas solicitou que brincassem no solário, para não molharem a sala, e disponibilizou alguns colchonetes para que as crianças pudessem sentar para brincar. A professora pegou a toalha, estendeu no solário e permitiu que as meninas brincassem, utilizando vários outros brinquedos para compor o cenário da brincadeira. Aos poucos, a brincadeira ia se modificando, e outras colegas começavam a se aproximar, todas querendo colocar a mão na água, demonstrando seu interesse em explorar e brincar com a água. A brincadeira já se transformava em brincar de se molhar e secar. (Diário de campo, arquivo da autora).

Na análise da cena, podemos evidenciar que a professora permite novas configurações espaciais de acordo com os interesses das crianças, como também a inserção de outros brinquedos que não sejam os trazidos de casa. Assim, as crianças continuam “alimentando a sua ludicidade, imaginação e criação”, conforme fundamenta Redin (2012). Mesmo quando as meninas modificaram a brincadeira para que outras ainda pudessem explorar a água e se secar na sequência, a professora permitiu novas experiências sensoriais, isto é, a possibilidade de novos “acontecimentos e descobertas interessantes e inusitadas” (REDIN, 2012). A imagem a seguir ilustra o momento da brincadeira do banho da boneca e o interesse das outras crianças em molhar e secar as mãos.

Figura 17 – Momento da brincadeira de dar banho na boneca e de molhar as mãos



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Todavia, também fica claro que qualquer mudança de espaço e a inserção de novos brinquedos e materiais devem ser autorizadas pela professora, ou seja, é ela que detém o poder sobre a organização do espaço. Cabe ressaltar que, em nenhuma das observações, a professora inibiu as crianças em relação ao uso dos brinquedos e dos espaços, contudo elas

sinalizavam a necessidade da confirmação da professora para interferir na organização do espaço e na inserção de novos brinquedos, além dos já disponibilizados no início da brincadeira, pois sempre lhe perguntavam antes de tomar qualquer iniciativa ou decisão. Nesse aspecto, a análise nos leva a questionar a autonomia das crianças, ou seja, elas tomam essas atitudes por medo de serem repreendidas, de forma não espontânea, uma vez que sempre pediam a permissão da professora para o manuseio de outros brinquedos, além dos já disponibilizados.

Diante disso, outro aspecto que se reveste de importância é a orientação da professora em usar o espaço externo solário e em utilizar uma toalha para não molhar o chão, tomando ela própria a iniciativa de estendê-la. Percebemos que, ao orientar as crianças sobre como deveriam proceder na situação com a brincadeira com água, a professora não permitiu que elas próprias vivenciassem a experiência, para depois refletirem e procurarem alternativas para secar o chão, bem como formas e possibilidades de estender a toalha, que foi pega e colocada pela professora. Em relação a esses posicionamentos, Freitas et al. (2015, p. 15) enfatizam que “esse *adultocentrismo* presente na prática de professores revela uma pressuposição da criança como um sujeito incapaz de reconhecer os perigos que estão presentes no espaço e de explorar o mesmo à sua maneira”. A prática e o posicionamento adotados pela professora revelam seu olhar adultocêntrico que se sobrepõe ao da criança. Logo, seria necessário que a professora encontrasse “a mediação entre o *para* as crianças e *pelos* crianças, uma vez que a organização do espaço exige intencionalidade por parte do professor” (FREITAS et al., 2015, p. 8). Com isso, podemos questionar a necessidade de uma organização e aprendizagem colaborativas, em que a professora deixaria de ser o centro das decisões, para possibilitar às crianças as oportunidades e as situações de aprendizagem, sem prescrições ou previsão de resultados sob o olhar adulto.

Em outras situações, a professora também revela a sua concepção pedagógica ao demonstrar flexibilidade, permitindo que as crianças escolham seus brinquedos para levarem para a escola e possibilitando a criação de suas brincadeiras sem restrições e sem proibições. Foi possível realizar essa análise, a partir da vivência de momentos em que as crianças traziam os seus brinquedos para a roda de conversa e os apresentavam aos seus pares, como nas duas cenas que seguem:

1ª Cena - Como nos demais dias, antes da exploração dos brinquedos trazidos de casa, a professora organizou uma roda de conversa para apresentarem seus brinquedos e explicarem a razão da escolha, bem como de quem os ganharam. Cada criança apresentou o seu brinquedo, e, ao chegar na vez, L apresentou o seu kit super-herói, que continha uma espada, despertando a atenção e o interesse das

demais crianças, pois várias pediram para olhar e segurar um pouco. Aparentemente, a professora não demonstrou alteração na sua postura e conduta por se tratar de um brinquedo bélico, agindo e conduzindo a conversa normalmente. (Diário de campo, arquivo da autora).

2ª Cena – Inicia mais uma roda de conversa para apresentar os brinquedos trazidos de casa, e hoje o M trouxe um pônei cor de rosa e um pente. Ao apresentar seus brinquedos aos seus pares, nenhuma criança questionou, tampouco expressou estranhamento. (Diário de campo, arquivo da autora).

Nas duas cenas, a professora revela a sua intencionalidade pedagógica e a sua ideia de educação ao permitir que as crianças trouxessem para a escola seus brinquedos sem restrições e ou condenações. Ela demonstra que não concebe os brinquedos “como elementos que desestabilizam e desorganizam o ambiente da sala” e/ou “envolvem perigo, seja por suas características físicas, seja por razões de ordem moral ou ideológica” (BUJES, 2004, p. 215). Nas duas cenas, a docente evidencia, pelo modo de conduzir a roda, que não concebe e classifica os brinquedos como ideais ou benéficos para a formação das crianças. Além disso, mostra que qualquer brinquedo pode ser educativo no sentido de que há sempre “um conjunto de mensagens implícitas ou explícitas, a serem assimiladas e transformadas - total ou parcialmente - pelas crianças” (OLIVEIRA, 2010, p. 49). No entanto, temos que considerar que a segunda cena aconteceu depois de uma roda de conversa em que a professora já havia questionado as crianças em relação aos brinquedos serem de menino e de menina ou serem para crianças, quando o M havia levado o kit cozinha cor de rosa⁸. Naquele contexto, as crianças demonstraram estranhamento e preconceito em relação ao conteúdo do brinquedo e a sua cor, e a professora problematizou e refletiu com as crianças. Isso nos faz pensar que o não estranhamento e o não questionamento das crianças em relação aos brinquedos trazidos por M neste dia, o “pônei cor de rosa e o pente”, possam ser consequência das intervenções e reflexões já feitas pela professora anteriormente. A professora havia questionado as crianças sobre o uso e o significado dos brinquedos, sem ameaçar a sua autoestima, mas aproveitando para “investigar a realidade”, considerando que “crenças e valores, posturas estão presentes/ausentes na escola, na comunidade e seu entorno” (REDIN, 2012, p.28).

Ao disponibilizar diferentes espaços, dentro e fora da sala, e ao permitir o uso e a disponibilização de diferentes brinquedos para as crianças, a professora, sem proibições, deixa transparecer a sua intencionalidade e comunica a sua concepção pedagógica, pois permite a manifestação e a expressão acerca da realidade da criança e o desenvolvimento de sua fantasia e sua imaginação. Permitindo que as próprias crianças criem seus espaços, as suas

⁸ Conversa já registrada e analisada anteriormente.

brincadeiras e escolham seus brinquedos, a professora também demonstra considerar “imprescindível a participação e o envolvimento das crianças” (REDIN, 2012, p. 28).

Evidenciamos, nas situações vivenciadas, que a professora pode, portanto, construir um ambiente que estimule a participação e a criação das crianças, mas que, para isso, deve acompanhá-las em suas diferentes manifestações por meio de palavras ou ações e fazer mediações e intervenções com elas, demonstrando considerá-las “como excelentes referências para buscar novas alternativas” (REDIN, 2012, p. 28). E, ao colaborar com a promoção de um ambiente favorável que desafia o que cada criança já sabe e pensa, a professora potencializa a apropriação de novas linguagens e significados.

Existem, porém, ainda, outros aspectos que poderiam ser considerados pela professora ao planejar, organizar e acompanhar as brincadeiras no Dia do Brinquedo, compreendendo que:

As crianças são excelentes referências para buscar novas alternativas, problemas vivos para investigar, sem contar que possuem características de ludicidade, fantasia, curiosidade, atividade, condições que levam à criatividade e à inovação, evitando o endurecimento e a estagnação. (REDIN; DIDONET, 2007, p. 89).

Contudo, visualizar a criança como importante referência para o planejamento e a organização de um ambiente mais potente em ações protagonicas requer um olhar sensível e uma postura investigativa da professora. Ela deve acreditar que cada encontro, por mais parecido ou repetitivo que seja na rotina e na vida escolar, pode ser uma oportunidade para promover novos encontros, novas manifestações socioculturais, novas descobertas, novas interrogações e, portanto, também novas mediações pedagógicas.

7.2 DIA DO BRINQUEDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇO PARA O PROTAGONISMO OU PARA REPRODUZIR VALORES E EXPERIÊNCIAS CULTURAIS E SOCIAIS?

A Educação infantil é uma relevante etapa de ensino para as crianças, porque é nesse momento que elas passam a interagir com o mundo de maneira mais intensa, ampliando seus conhecimentos para além do que lhes é ensinado pelos familiares e pelas pessoas próximas. (CARDOSO; NASCIMENTO, 2017, p. 252).

A etapa da Educação infantil é muito importante para a criança, pois, além de ampliar suas experiências e conhecimentos em relação ao mundo, também é o período em que o brincar destaca-se como um dos instrumentos indispensáveis no desenvolvimento e na formação da identidade infantil. Segundo Kishimoto (2003), o brincar é uma atividade muito significativa, que deve fazer parte do cotidiano das crianças. Traz inúmeros benefícios e

aprendizagens para as crianças, além de possibilitar que tomem decisões; solucionem problemas e criem situações; expressem sentimentos, valores e sua individualidade; conheçam a si, aos(as) outros(as) e ao mundo; explorem os objetos, a natureza e a cultura para compreendê-los; usem o corpo, os sentidos, os movimentos e as várias linguagens para experimentarem situações diversas, ou seja, “é um campo privilegiado para a criação” (REDIN, 2009, p. 120).

No entanto, ao considerarmos o brincar um campo privilegiado para a criação da criança, não podemos concebê-lo naturalmente, pois assim como pode ser um espaço para a manifestação do protagonismo também pode reforçar e reproduzir valores, experiências e regras arbitrárias que a sociedade estabelece para seus membros e que definem seus modos de ser e agir em relação ao mundo e aos outros. Isto é, de acordo com o contexto, o mesmo brinquedo pode levar a brincadeiras repetitivas ou estereotipadas, como também pode se transformar em uma oportunidade rica em invenção e diversidade. E, ao considerar o contexto, as contribuições das crianças são fundamentais, mas o espaço físico, o ambiente e a postura e a atitude do professor e da professora também são imprescindíveis.

Para que se constitua em uma oportunidade rica em invenção e diversidade, esse espaço requer planejamento e intencionalidade. No contexto da pesquisa, foi possível evidenciar alguns fragmentos que favorecessem o protagonismo das crianças, já apresentados e analisados⁹ - espaços e interações que favoreceram a criação, a ludicidade e a imaginação da criança em sua singularidade.

No entanto, também foi possível observar algumas evidências de um trabalho pedagógico centrado no adulto que não possibilita que as próprias crianças vivam as experiências de acordo com sua compreensão de mundo. Essas evidências foram observadas nos brinquedos visíveis pela sala, localizados na maioria embaixo de um balcão com tampa de mármore, aberto na frente, mas separado por um pilar de concreto. Foi possível visualizar, de um lado, bonecas e livros e, de outro, jogos de encaixe, boliche, de mesa, entre outros. Em um outro espaço da sala, havia uma pia e uma geladeira de cor amarela. Os muitos brinquedos utilizados no momento da brincadeira foram trazidos do banheiro, que fica junto à sala de referência das crianças, necessitando serem alcançados pela professora (Diário de campo, arquivo da autora).

Nesse contexto, percebemos que os brinquedos visíveis e disponíveis na sala acompanham a tendência do mercado econômico e midiático destinado às crianças, pois

⁹ Definição dos brinquedos, brincadeiras, parceiros e espaços e mediações da professora.

bonecas e seus complementos ficavam separados dos jogos de montar. Isso indica ou induz sua função e significação, pois ao considerarmos “[...] os jogos/brinquedos como objetos culturais precisamos ter presente que seu papel na constituição de identidades está também atravessado pelas questões de acesso a tais artefatos determinadas de forma bastante decisiva pela classe social” (BUJES, 2004, p. 211).

Certamente, as representações de brinquedo que as crianças fazem estão relacionadas não somente às tendências da cultura de consumo, mas também às “práticas sociais as quais ele vai sendo associado. Ao torná-lo disponível para as crianças, nós lhe imprimimos importância, sentido e valor cultural” (BUJES, 2004, p. 211). Isso significa que não apenas as experiências e as práticas vivenciadas pela criança fora da escola “contribuem para a produção de sentido de um objeto cultural como o brinquedo e consequentemente para a produção de identidades dos sujeitos conectados a estas práticas de significação”, mas a escola também opera “ativamente neste processo de significação” (BUJES, 2004, p. 214).

Tanto os brinquedos escolhidos e trazidos pelas crianças quanto os disponíveis na escola refletem a mesma tendência. Entretanto, associados às práticas sociais das crianças no contexto dentro e fora da escola e mediante as mediações da professora¹⁰, para que houvesse novas interpretações e significações, sinalizaram a possibilidade de experiências relacionais e lúdicas mais criativas e diversificadas. Como explicitado em Bujes (2004, p. 227):

Os brinquedos, enquanto elementos de vida social que se configuram com determinados sentidos para as crianças, oferecem oportunidades para que elas percebam a si e aos outros como sujeitos que fazem parte do mundo social, e acabam por se constituir em estratégias através das quais os diferentes grupos sociais usam a representação para fixar a sua identidade e a de outros.

Compreendemos, com esta investigação, que, apesar dos fragmentos potentes e criativos em diferentes situações do contexto, que oferecem inúmeras “oportunidades para que as crianças percebam a si e aos outros como sujeitos que fazem parte do mundo social”, também houve relações e práticas determinadas pela cultura escolar do adulto, sem a participação e a reflexão da criança. Isso demonstra que, no contexto da pesquisa, estão presentes diferentes concepções pedagógicas, sociais e culturais e que a cultura global e a midiática permeiam em parte tanto as escolhas das crianças quanto as da professora.

Nessa perspectiva, questionamos se a própria designação de um Dia do Brinquedo não se configura em uma atitude arbitrária que reforça a tendência cultural midiática. Com a instituição desse dia, a escola não estaria reforçando essa concepção, ao induzir a criança a trazer e apresentar seu brinquedo, muitas vezes desejado e consumido simplesmente para

¹⁰ Já apresentadas e analisadas no contexto da pesquisa.

fazer parte do seu grupo de amigos ou colegas e para participar das brincadeiras? Será que, dessa forma, a escola e as professoras, sem se darem conta, não contribuem para reforçar a cultura midiática e de consumo? Será que a escola e as professoras também não estão reproduzindo uma prática instituída na Educação Infantil há anos, sem reflexão sobre a sua intencionalidade e suas consequências na formação das crianças? Estariam, a escola e as professoras, assumindo uma postura protagônica frente a seu compromisso pedagógico de educar crianças ou estariam apenas repetindo o que sempre se fez?

A própria escola se constitui hoje, sem se dar conta, em um espaço e ambiente de cultura midiática e de consumo. Sabemos que fugir ou negar tais mudanças não é a solução, mas será que já não é tempo de “começarmos a duvidar de nossos fundamentos, das tais bases sólidas” (COSTA, 2009) e dos pressupostos teóricos que conduzem as nossas práticas diárias?

Com isso, queremos trazer para a educação e para a escola o desafio de “perscrutar o contemporâneo e buscar junto das crianças sentidos compartilhados para as experiências nas quais se está imerso”, a fim de percebermos que

Nada há na realidade social que não afete as crianças, direta ou indiretamente, já que fazem parte ativamente dessa realidade e, portanto, que não há nada da realidade social de que fazem parte que não possa ser dito ou dialogado com as crianças, desde que lhes afete com sinceridade. (PEREIRA; MACEDO, 2012, p. 50).

Assim, cabe-nos perguntar para além do óbvio, ou seja, para além de “Por que escolheste este brinquedo e de quem o ganhou?” (P.A. Diário de campo, arquivo da autora). É necessário questionar, assim como questionar as famílias e as crianças sobre o porquê da instituição deste Dia do Brinquedo, por que o interesse ou a necessidade destes brinquedos e não de outros, entre outros questionamentos que não nos façam chegar a respostas corriqueiras, simplistas ou superficiais.

Mas, será que a escola, como está organizada hoje, consegue refletir sobre todas essas questões? Seria possível, em uma relação de respeito para com as crianças e em uma ação espontânea e criativa, seguir uma direção? Seria possível caminhar sem tropeçar? Eis a questão!

8 HORA DE GUARDAR O BRINQUEDO E PARAR DE BRINCAR!

Indagações

À resposta certa, não importa nada: o essencial é que as perguntas estejam certas.
(QUINTANA, 2018)

É chegada a hora de finalizar, juntar as peças espalhadas, utilizadas e significadas ao longo deste jogo de palavras. O tempo previsto acabou! Assim como na brincadeira e no jogo, também na pesquisa é preciso finalizar. No entanto, guardar as peças não significa encerrar, mas consiste em uma oportunidade de recomeçar. Recomeçar com novas estratégias, novas possibilidades e novas perguntas.

Pesquisar, assim como brincar e jogar, não é simples! Podemos dizer que quem brinca e quem pesquisa vive a tensão das escolhas, dos conflitos, dos limites, do tempo, do fazer e do desfazer constantemente e das ações. No brincar, assim como na pesquisa, é possível construir sentidos, significados e aprendizagens que podem mudar percursos de vida, de relações e interações, pois, na medida em que refletimos, seja na brincadeira seja na pesquisa, as sociedades em que estamos inseridos também se modificam simultaneamente às nossas modificações.

Adentrar no universo das crianças de uma escola de Educação Infantil, para captar e compreender suas manifestações no momento das brincadeiras, da definição dos brinquedos e das interações em um dia designado pela Instituição, foi desafiador e fascinante. Desafiador, pois as estratégias metodológicas empreendidas nesta pesquisa resultaram de um esforço e de um exercício constante de conceber a criança como sujeito histórico e ativo, capaz de expressar seu modo de agir e pensar.

É importante reiterar que este estudo se configura em uma leitura contextualizada de um grupo de crianças de pré-escola de uma EMEI — Escola Municipal de Educação Infantil. Enfoca seus modos de manifestar sua cultura lúdica e, portanto, se apresenta como uma análise variável, flexível e crítica da realidade investigada, de modo que o comportamento das crianças não pode ser lido como um padrão universal, mas como importante referência para a reflexão. Dessa forma, reforçamos que as considerações apresentadas neste estudo se relevam provisórias e são datadas, passíveis de diferentes interpretações.

A revisão bibliográfica e os pressupostos teóricos apontaram os desafios e as possibilidades de pesquisa com crianças e foram essenciais para a definição do caminho metodológico e analítico deste estudo. Dentre as considerações resultantes desta análise contextualizada, destacamos a confirmação de que as crianças têm muito a nos “dizer” e

“mostrar” e que, por isso, solicitam diferentes formas de “escuta” e de “olhares”. Apesar disso, muito ainda nos escapa.

No decorrer das observações e pela convivência com as crianças, percebemos que a escolha dos brinquedos, das brincadeiras e das interações eram permeadas pela cultura midiática contemporânea, especialmente pelos desenhos e pelas séries de animação. O acompanhamento empírico das experiências vividas pelas crianças no cotidiano da escola de Educação Infantil permitiu perceber, nesse espaço, as manifestações dos atravessamentos entre a cultura midiática contemporânea e a cultura lúdica infantil. Isso aponta a necessidade de considerar o quanto a proliferação dos brinquedos, também observados no contexto da pesquisa, está associada à produção de sentidos e significados na cultura contemporânea.

No cenário observado, também foi possível evidenciar que as relações de gênero estavam compostas e tinham suas bases firmadas nos padrões estabelecidos pela sociedade e perpetuados ao longo dos tempos. Além disso, muitas das crianças da instituição investigada se mostravam subjetivadas por esses discursos generificados e heteronormativos, o que se explicita tanto na escolha dos brinquedos e das brincadeiras quanto em suas interações e concepções de feminino e de masculino bem definidas. Por isso, pode-se dizer que, na Escola de Educação Infantil, há produção de diferenças entre meninos e meninas, seja na escolha e na utilização dos brinquedos seja na prática de brincadeiras e em suas interações. No entanto, algumas já demonstravam ter outra visão sobre a definição de sexualidade.

Em relação aos espaços que as crianças experimentaram nessa instituição de Educação Infantil, durante as brincadeiras, houve momentos de controle pela professora, mas também de criatividade e aprendizagem, pois a criança não para de criar e inventar novas brincadeiras, mesmo sendo boa parte do tempo vigiada e controlada.

Constatamos a importância de o/a professor/a dialogar e refletir mais com as crianças, para perceber seus interesses e sua curiosidade pelos brinquedos e pelas brincadeiras, expressos nas interações. Assim, o/a professor/a pode conhecer um pouco mais do universo de cada criança e possibilitar novas aprendizagens, vivências e formas de pensar e agir.

Questionamos a necessidade de refletir criticamente junto às professoras, às crianças e às famílias sobre a função e significação dos brinquedos no Dia do Brinquedo, bem como a própria instituição deste dia na escola como parte do projeto educativo, considerando a cultura contemporânea. Acreditamos, pois, que valores e práticas pedagógicas podem ser ressignificadas em favor da infância na contemporaneidade, tornando a escola um contexto privilegiado de reflexão crítica, de novas aprendizagens e de interações de cidadania, que oferece um potencial de mudança.

Portanto, cremos que a hipótese inicial apresentada nesta Tese se confirmou a partir dos dados produzidos em campo, ou seja, muitas vezes, nas instituições de Educação Infantil, o Dia do Brinquedo é adotado destituído de seu caráter cultural e desprovido de reflexões acerca da influência da cultura da mídia e do consumo na definição e escolha dos brinquedos e brincadeiras pelas crianças. Constatamos, por meio da análise da proposta pedagógica da instituição de Educação Infantil pesquisada, que a institucionalização desse dia se dá com base na convicção de que as brincadeiras e os brinquedos são importantes para as crianças socializarem com seus colegas. Além disso, esse dia é entendido como oportunidade de desenvolvimento, segundo uma visão bastante simplista e acrítica, que não estabelece uma relação entre a proposta pedagógica da Instituição e o contexto contemporâneo. Apesar de a professora ter estabelecido um diálogo com as crianças em relação a alguns brinquedos, tal situação só foi promovida quando as crianças fizeram alguns questionamentos ou expressaram estranhamentos, e não como possibilidade real de refletir sobre como a prática pedagógica também produz sentidos e significados, influenciando a construção da identidade infantil.

Sem a pretensão de finalizar as reflexões ou de aprisionar sentidos e significados, mas de encerrar o texto em função do ‘tempo’ destinado ao jogo de palavras para representar as diferentes manifestações socioculturais e pedagógicas do brinquedo e do brincar no Dia do Brinquedo no contexto investigado, revelo algumas aprendizagens e alguns sentimentos vivenciados ao longo deste ‘jogo sociocultural e pedagógico’, construído e interpretado, em razão dos muitos e variados sistemas de significados associados às minhas próprias práticas sociais, tanto as institucionalizadas quanto às não institucionalizadas.

A educação, a escola e todas suas práticas pedagógicas, assim como o brinquedo, são sempre manifestações que emergem de uma cultura e refletem e operam ativamente no processo de significações. Isso significa que os modos de conceber a educação, a escola, o projeto educativo e os brinquedos não são universais, mas típicas de determinada cultura. Sabemos que são produzidas dessa forma e, nessa medida, sabemos que podem ser transformadas.

Assim, chegamos ao paradoxo da educação, da escola, do brinquedo e das brincadeiras, ligados todos a uma indeterminação, pois podem tanto nos conduzir à homogeneidade, à mera adequação e ao conformismo diante do já instituído quanto podem se tornar espaços e oportunidades de invenção, de curiosidade e de experiências diversificadas, mesmo com poucos meios para isso. Isso significa que por mais que se procure universalizar práticas e/ou intenções, estas só se revelam na ação dos próprios sujeitos que lhe dão sentido e significado, interpretado de forma singular e passível de mudança. Ademais, a educação,

assim como o brinquedo e a brincadeira, corresponde à imprevisibilidade de um futuro aberto. Isso também significa que este ‘jogo’ de interpretações ainda não terminou; apesar de as ‘peças’ já se apresentarem marcadas, não estão fechadas e determinadas.

Por fim, ao considerar o percurso percorrido até aqui, vejo-me “frustrada” por ter que guardar as peças do jogo, assim como a criança se sente ao ter que guardar seu brinquedo. Guardo-as com o sentimento de incompletude por querer continuar jogando. Reelaboro o que já construí até o momento, com a possibilidade de mudar, inovar, recriar e inserir novos repertórios e arranjos, interagindo com novas perspectivas interpretativas. É quase um querer “começar a jogar de novo”, considerando todas as descobertas e aprendizagens construídas ao longo deste ‘jogo de palavras e sentidos’ e reconhecendo que o processo de construção e criação foi para mim muito mais importante e significativo que o resultado apresentado.

No entanto, o que fica é o desejo de continuar jogando e brincando seriamente. Mesmo sabendo que não são neutras e já estão, de certa forma, marcadas e pré-definidas, as peças do jogo ainda não determinam o final deste jogo, o que o torna mais instigante e emocionante de jogar, pois me dá sentido e significado ao fazer e estar jogando, produzindo e criando novas possibilidades interpretativas para o brinquedo, as brincadeiras e as interações que se estabelecem no dia designado como o Dia do Brinquedo de casa. Assim como foi possível ver as crianças como contribuintes ativas na produção e na mudança social, também se tornou possível ver novas possibilidades e estratégias de pensar e agir.

E, ao finalizar o jogo de palavras até aqui significadas, autorizo-me a deixar de fora algumas “peças”, que me fazem transgredir as regras deste jogo, ao mesmo tempo em que não me fazem querer parar de brincar/pesquisar, em uma constante tensão entre construir e (des)construir aprendizagens.

Ou se tem chuva e não se tem sol,
ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo nos dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e gasto o dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.

**Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.**
(MEIRELES, 1990)

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Kátia Adair. Caminhos para a participação das crianças na Educação Infantil. In: ANPED SUL, 10., 2015, Florianópolis. 2015, p.72-85.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- _____. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2015.
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ANTUNES, Celso. **Interações, brincadeiras e valores na Educação Infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- ARAÚJO, Siva Gisvaldo Bezerra. A língua inglesa como imperativo da globalização. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. p. 55-57.
- ARAUJO, Vânia Carvalho. **Criança: do reino da necessidade ao reino da liberdade**. Vitória, ES: Edufes, 1996.
- ARCE, Alessandra. **A pedagogia na Era das Revoluções: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. São Paulo: Artmed, 2006.
- BARTHES, Roland. **Como viver junto: simulações romanescas de alguns espaços cotidianos**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF, 2013.
- BAUMANN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- _____. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- _____. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.
- BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.
- BIZZO, Almeida; SOUZA, Kátia. Conversando com crianças sobre telenovela: uma pesquisa ou um diálogo silenciado? In: PEREIRA, Rita Maria Riba; MACEDO, Nélia Mara Rezende (Org.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012. p. 203- 222.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHMAP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO Arcélia Ribero (Org.). **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007. p. 33-45.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. São Paulo: Artmed, 1998.

_____. A criança e a cultura lúdica. In: KISCHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O brincar e as suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 19-32.

_____. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BUJES, Maria Isabel Edelweis. Escola Infantil pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis (Org.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p 61-66.

_____. Criança e brinquedo: feitos um para o outro? In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos culturais em educação**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 205-228.

_____. Resgate da infância: uma questão para a propaganda? In: DORNELLES, Leni Vieira; BUJES, Maria Isabel Edelweis (Org.). **Educação e infância na era da informação**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 51-78.

CARDOSO, Livia de Rezende; NASCIMENTO, Daniela Lima. Você brinca de boneca, mas é menino: sujeitos, gêneros e sexualidades em brincadeiras infantis. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 250-262, maio/ago. 2017.

CAUDURO, Maria T. (Org.). **Investigação física e esporte**. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2004.

CHALITA, Gabriel. **O pequeno filósofo**. São Paulo: Globo, 2011.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

CORSARO, Wiliam A.. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a08v2691.pdf>>. Acesso em: 07 out. 2018.

_____. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Maria Eugênia Belczak. Grupo focal. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005. p. 180-192.

COSTA, Marisa Vorraber. Paisagens escolares no mundo contemporâneo. In: SOMMER, Luís Henrique; BUJES, Maria Isabel Edelweis (Org.). **Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens**. Canoas: Editora da Ulbra, 2006. p. 177-195.

_____. (Org.). **A educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

CURTIS, Audrey. O brincar em diferentes culturas e em diferentes infâncias. In: MOYLES, Janete. R. et al. **A excelência do brincar: A importância da brincadeira na transição entre a Educação Infantil e Anos Iniciais**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 39-49.

DAMAZIO, Reinaldo Luiz. **O que é criança**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DORNELLES, Leni Vieira. Artefatos culturais: ciberinfâncias e crianças zappiens. In: _____; BUJES, Maria Isabel Edelweis (Org.). **Educação e infância na era da informação**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 79-103.

ECKERT, Cornelia; ROCHA, Ana Luiza Carvalho da. Etnografia: saberes e práticas. In: PINTO, Céli Regina Jardim; GUAZZELLI, César Augusto Barcellos (Org.). **Ciências humanas: pesquisa e método**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2008. p. 9-30.

EDUCAR é empoderar pessoas para expandir suas liberdades. **Porvir**, 28 abr. 2012. Disponível em: <<http://porvir.org/fernando-reimers/>>. Acesso em: 10 maio 2017.

FELIPE, Jane. Entre tias e tiazinhas: pedagogias culturais em circulação. In: SILVA, Luis Heron (Org.). **Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 1999. p. 167-179.

_____. Sexualidade, gênero e novas configurações familiares: algumas implicações para a Educação Infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis (Org.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 61-66.

_____. “Cachorras”, “tigrões” e outros “bichos”: problematizando gênero e sexualidade no contexto escolar. **Fazendo escola**, v. 2, p. 26-30, 2002.

_____. Representações de gênero, sexualidade e corpo na mídia. **Revista Tecnologia e Sociedade**, v. 2, n. 3, p. 251-264, 2006.

FERREIRA, Marluci Guthiá. **A cultura lúdica das crianças contemporâneas na sociedade multitela: o que revelam as vozes dos meninos e das meninas de uma Instituição de Educação Infantil**. 2014. 401 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/129491/331116.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 07 out. 2018.

FOOTE-WHITE, William. Treinando a observação participante. In: NUNES, Edson Oliveira (Org.). **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. p.77-86.

FORTUNA, Tania ramos. A importância de brincar na infância. In: HORN, Cláudia et al. **Pedagogia do brincar**. Porto Alegre: Mediação. 2012. p. 13-44.

FREITAS, Francine et al. O espaço escolar da Educação Infantil como favorecedor do protagonismo infantil. **DiversaPrática**, v. 2, n. 2, p. 42-64, 2. Sem. 2015. Disponível em: <www.seer.ufu.br/index.php/diversapratica/article/download/33557/17957>. Acesso em: 10 out. 2018.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na Educação Infantil: Observação, adequação e inclusão**. São Paulo: Moderna, 2012.

GANDINI, L. Espaços educacionais e de envolvimento 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, 1999.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63. mar./abr. 1995.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo. **Educação e realidade**, v. 22, n.2, p. 15-46, jul./dez. 1997. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361/40514>>. Acesso em: 07 out. 2018.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HISLAM, Jane. Experiências do brincar diferenciadas pelo sexo e pelas escolhas das crianças. In: MOYLES, Janet R. et al. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 50-62.

HURST, V. Observando o brincar na primeira infância. In: MOYLES, Janet R. et al. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 200-217.

IGNÁCIO, Patrícia. Crianças, consumo e identidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. p. 47-49.

JAIME JUNIOR, Pedro. Pesquisa em organizações: por uma abordagem etnográfica. **Civitas**, Porto Alegre, v. 3, n.2, p. 435-456, jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/viewArticle/129>>. Acesso em: 29 jul. 2017.

JUNQUEIRA FILHO, G. A. et al. Convivendo com crianças de zero a seis anos. In: CRAIDY, C. M. (Org.). **O educador de todo dia**: convivendo com crianças de zero a seis anos. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 15-39.

JENKINS, Keith. **A história repensada**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: _____. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 13-44.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica**: do projeto à implantação. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Nélia e PEREIRA, Mara Rezende; FLORES, Renata Lúcia Baptista. O retorno às crianças como etapa da pesquisa feita com elas: caminhos e desafios. In: PEREIRA, Rita Maria Riba; MACEDO, Nélia Mara Rezende (Org.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012. p. 237-258.

MARTINS FILHO, Altino José (Org.). **Criança pede respeito**: ação educativa na creche e pré-escola. Porto Alegre: Mediação, 2015.

MAUAD, Ana Maria; LOPES, Marcos Felipe de Brum. História e Fotografia. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. p. 263-281.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

MOMO, Marieangela. Mídia, consumo e os desafios de educar uma infância pós-moderna. In: DORNELLES, Leni Vieira; BUJES, Maria Isabel Edelweis (Org.). **Educação e infância na era da informação**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 29-49.

MÜLLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. In: REDIN, Euclides; MÜLLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins (Org.). **Infâncias**: cidade e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 11-22.

NOBRE, Domingos Barros. Infância indígena guarani MBYA. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira 7 Marin, 2007. p. 53-80.

NAVARRO, Mariana Stoeterau. **Reflexões acerca do brincar na Educação Infantil**. 2009. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/274801/1/Navarro_MarianaStoeterau_M.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

OLIVEIRA, Paulo Salles. **Brinquedo e indústria cultural**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

_____. **O que é brinquedo?** São Paulo: Editora Brasiliense, 2010.

PALHANO, Nathália Crescêncio. **Amanhã é dia de brinquedo!**: a fala de educadoras da criança muito pequena sobre o brinquedo na rotina dos CMEI's de Curitiba. 2009. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2009. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/M09_palhano.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

PASCAL Christine; BERTRAM, Tony. Avaliando e melhorando a qualidade do brincar. In: MOYLES, Janet (Org.). **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 188-199.

PEREIRA, Rita Maria Riba; MACEDO, Nélia Mara Rezende (Org.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo, e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PICCOLLI, Josiana. **O brinquedo como expressão objetiva dos processos de subjetivação contemporâneos**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/169578>>. Acesso em: 10 out. 2018.

PINTO, Tatiane de Oliveira; LOPES, Maria de Fátima. Brincadeira no espaço da rua e a demarcação dos gêneros na infância. **Rev. Latinoam. Cienc. Soc. Niñez**, v. 7, n. 2, p. 861-885, jul. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2009000200012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07 out. 2018.

PIRES, Sérgio Fernandes Senna; BRANCO, Angela Uchoa. Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais. **Brasil Paidéia**, Brasília, DF, v. 17, n. 38, p. 311-320, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n38/v17n38a02.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2017.

QUINTANA, Mário. **Jornal de Poesia**. Disponível em: <<http://www.jornaldepoesia.jor.br/quinta4.htm>>. Acesso em: 10 out. 2018.

REDIN, Marita Martins. Crianças e suas culturas singulares. In: MÜLLER, Fernanda e CARVALHO, Ana Almeida (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 115-126.

_____. Ética, estética e Educação Infantil. In: MÜLLER, Fernanda (Org.). **Infância em perspectiva: Políticas, Pesquisas e Instituições**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 240-255.

_____. Planejando na Educação Infantil com um fio de linha e um pouco de vento... In: REDIN, Marita Martins et al. (Org.). **Planejamentos, práticas e projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 19-38.

REDIN, Euclides; DIDONET, Vital. Uma cidade que acolhe as crianças: políticas públicas na perspectiva da infância. In: MULLER, Fernanda; REDIN, Euclides; REDIN, Marita Martins (Org.). **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2015.

SAID, E. W. Opponents, audiences, constituencies and community. In: FOSTER, H. (Ed.). **Postmodern culture**. London: Pluto Press, 1987.

SANDOVAL, Maíla. Você sabe o que é empoderamento infantil? **Direcional escolas empoderadas na gestão**. Disponível em: <<https://empoderadasnagesao.wordpress.com/2017/03/13/voce-sabe-o-que-e-empoderamento-infantil/>>. Acesso em: 29 jul. 2017.

SANTOS, Cláudia Amaral. A invenção da Infância Genereficada: a pedagogia da mídia impressa constituindo as identidades de gênero. In: ANPED, 2004, p. 1-13. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/t231.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2018.

SANTOS, Vera Lucia Bertoni. Promovendo o desenvolvimento do faz-de-conta na educação infantil. In: KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva; CRAIDY, Carmem Maria (Org.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p.89-100.

_____. Brincadeira na infância e construção do conhecimento. In: HORN, Cláudia et al. **Pedagogia do brincar**. Porto Alegre: Mediação. 2012. p. 45-80.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: _____.; GOUVEIA, Maria Cristina Soares de (Org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 277.

_____. **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. A infância e o trabalho: a (re) construção social dos “ofícios da criança”. **Fórum sociológico**, n. 3/4 (2ª série), p. 33-47, 2000. Disponível em: <<http://www2.fcs.unl.pt/revistas/FS3-4.pdf>>. Acesso em: 07 out. 2018

SILVA, Helio. A situação etnográfica: andar e ver. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 15, n. 32, p. 171-188, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v15n32/v15n32a08.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2017.

SOMMER, Luís Henrique; SCHMIDT, Saraí Patrícia. Formação de professores e consumo: um debate necessário. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 4, n. 3, p. 215-221, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/524/128>>. Acesso em: 30 set. 2017.

SOUZA, Letícia Rodrigues de. **O brinquedo na educação infantil: algumas reflexões do uso do brinquedo à luz da sociedade disciplinar foucaultiana**. 2014. 137 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/121996>>. Acesso em: 10 out. 2018.

STEARNS, Peter. **A Infância**. São Paulo: Contexto, 2006.

TIRIBA, Lea. Educação **Infantil como direito e alegria**: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos. Infâncias e crianças visíveis. In: _____.; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007. p.7-23.

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

WENITZ, Ileana. **Presentes na escola e ausentes nas ruas: brincadeiras de crianças marcadas pelo gênero e sexualidade**. 2012. 231f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2012. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/49702>>. Acesso em: 10 out. 2018.

ANEXO A - CARTA DE APRESENTAÇÃO



Of. n.º 177/2017 - PROPPEX

Novo Hamburgo, 06 de junho de 2017.

Assunto: **Carta de Apresentação Raquel Dilly Konrath**

Prezados Senhores,

Vimos, por meio desta declaração, apresentar a acadêmica RAQUEL DILLY KONRATH, regularmente matriculada no Doutorado em Processos e Manifestações Culturais da Universidade Feevale, e que realiza sua pesquisa intitulada "A Educação Infantil e o dia do brinquedo", sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Cláudia Schemes.

Sendo o que tínhamos para o momento, colocamo-nos à disposição para os esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,


Prof.^a Dr.^a Juracy Ignez Assmann Saraiva
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação
em Processos e Manifestações Culturais

À

Escola Municipal de Educação Infantil Heda Alves Nienow

Dois Irmãos - RS

FG