

## O BRINCAR DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR ETNOGRÁFICO

CHILDREN'S PLAY IN CHILDHOOD EDUCATION: AN ETHNOGRAPHIC LOOK

Karla Pereira Aprigio Silva<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0001-7641-366X>

Maria de Fátima Gomes da Silva<sup>2</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-7801-2939>

### Resumo:

Este artigo apresenta as descobertas de uma pesquisa etnográfica que objetivou investigar a forma como brincam as crianças na Educação Infantil de uma escola municipal de Nazaré da Mata, Estado de Pernambuco. Para a coleta de dados, recorreu-se à observação participante, ao diário de bordo e à entrevista semiestruturada. Os dados foram trabalhados por meio da análise de conteúdo e da triangulação, seguindo-se uma perspectiva analítico-descritiva que resultou na construção de um relato etnográfico, no qual descrevemos as brincadeiras vivenciadas no contexto escolar.

**Palavras-chave:** etnografia; brincar; educação infantil.

### Abstract:

This article presents the discoveries of an ethnographic research that aimed to investigate a way how children play in early childhood education at a municipal school in Nazaré da Mata, State of Pernambuco, Brazil. For data collection was used participant observation, logbook and semi-structured interviews. Data were analyzed through content analysis and triangulation, followed by a descriptive analytical perspective, resulting in the construction of an ethnographic report where we describe the games experienced in the school context.

**Keywords:** ethnography; play; child education.

## A EDUCAÇÃO INFANTIL, O BRINCAR E A BRINCADEIRA

No Brasil, a Educação Infantil constitui-se como a primeira etapa da educação básica e objetiva desenvolver a criança integralmente, complementando a atuação da família e da comunidade. Essa etapa de ensino atende crianças em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 5

<sup>1</sup> Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Pernambuco (PPGE/UPE), Nazaré da Mata/Pernambuco/Brasil.

<sup>2</sup> Professora Associada/Livre Docente da Universidade de Pernambuco (UPE), Recife/Pernambuco/Brasil.

anos), mas a oferta obrigatória e gratuita pela ação do Estado é garantida apenas para o segundo público. Tal configuração foi estabelecida a partir das alterações que a Lei n. 9.394 de 1996 sofreu diante das definições da Lei n. 12.796, de 2013, a qual modificou o período de vivência da educação básica, agora iniciado aos 4 anos e estendido até os 17 anos de idade (BRASIL, 1996).

No que concerne à forma de organização da Educação Infantil, a Lei n. 12.796, de 2013, incluiu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional regras relevantes quanto à formatação da essência avaliativa dessa etapa, entendida como ferramenta de observação e análise do desenvolvimento das crianças, sem fins de aprovação ou reprovação; à fixação da carga horária, estabelecendo a quantidade de dias letivos e a jornada diária; à definição de uma frequência mínima de 60% apenas na pré-escola; à orientação para que as escolas emitam documentos que esclareçam sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças; e à organização de um currículo de base comum (BRASIL, 1996).

Em âmbito curricular, destacamos dois documentos norteadores da Educação Infantil: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As DCNEI, fixadas pela Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009, condensam as orientações necessárias para a criação de políticas públicas para a Educação Infantil, norteiam a prática docente e subsidiam as escolas no processo de construção das propostas pedagógicas e curriculares. Amparadas numa compreensão da criança como sujeito histórico e de direitos, as Diretrizes apontam as próprias crianças como pontos de referência para a elaboração do currículo a elas direcionado, de modo que proporcione a ampliação das aprendizagens por meio do acesso aos conhecimentos constituídos nas mais diversas dimensões da experiência humana.

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009, p. 12).

Em consonância com essa concepção de currículo e na busca pelo desenvolvimento integral das crianças, as DCNEI definem as interações e a brincadeira como eixos norteadores das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Esses eixos são capazes de promover não um ensino conteudista, mas uma educação pautada em experiências que ocorrem no brincar e durante a interação da criança com as coisas, com o conhecimento e com as pessoas.

Com base nas definições propostas pelas DCNEI, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) entrou em vigor a partir de 2017, constituindo-se como

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p. 7).

Nessa conjuntura, a BNCC apresenta claramente os rumos curriculares pelos quais os sistemas de ensino, as escolas e os professores de todo o país devem se guiar. Além disso, evidencia as expectativas de aprendizagem e desenvolvimento que as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos do Brasil devem alcançar em cada etapa da Educação Básica.

No caso da Educação Infantil, a BNCC, ao considerar a integração e a brincadeira como eixos norteadores da prática pedagógica, conforme proposto pelas DCNEI, organiza a proposta curricular das creches e pré-escolas a partir da garantia de seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a saber: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos delegam aos adultos a missão de disponibilizar as condições necessárias para que as aprendizagens aconteçam por meio do protagonismo da criança na vivência de experiências, “nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (BRASIL, 2017, p. 37).

O acompanhamento desse processo de construção de significados que a criança percorrerá na Educação Infantil se dará levando em consideração os cinco campos de experiências elucidados pela BNCC: o eu, o outro e o nós; o corpo, os gestos e os movimentos; os traços, os sons, as cores e as formas; a escuta, a fala, o pensamento e a imaginação; e os espaços, os tempos, as quantidades, as relações e as transformações. Cada campo de experiências compõe-se de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, cuja expectativa de vivência pelas crianças está organizada, de forma flexível e adaptável ao ritmo individual, por faixa etária: bebês (zero a 1 ano e 6 meses); crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) (BRASIL, 2017).

O cenário legal da Educação Infantil no Brasil converge para que a criança seja o centro das propostas curriculares, ao ser entendida e respeitada como um “sujeito histórico e de direito”, ativo em seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento. Propõe-se, assim, uma ruptura ideológica com a imagem da criança, que, de acordo com os estudos de Bernard Charlot (1977 citado em KRAMER; HORTA, 1978), é permeada pelo pensamento pedagógico comum, baseado nas ideias que os adultos projetam sobre as crianças.

O adulto elabora uma imagem da criança como um ser contraditório, fraco, inacabado, imperfeito e desprovido de tudo e atribui estas características à própria “natureza infantil”. Mas esta ideia de natureza está apenas dissimulando as relações da criança com o adulto e com a realidade social. Na realidade, estas características presentes na imagem que o adulto apresenta da criança e que ele atribui à “natureza da criança” são a expressão das relações entre a criança e o adulto em um quadro social determinado. A imagem da criança no pensamento pedagógico comum é a imagem elaborada por um adulto e uma sociedade que se projetam na criança, de uma criança que procura identificar-se ao modelo criado por esta projeção (KRAMER; HORTA, 1978, p. 26).

Nessa perspectiva, observamos que os adultos criam a imagem da criança tomando como referência não a criança real, mas uma criança idealizada para atender as expectativas dos próprios adultos e da sociedade. Como, então, os adultos das creches e pré-escolas poderão extrapolar a barreira do pensamento pedagógico comum, aprisionado na compreensão da criança como “um ser contraditório, fraco, inacabado, imperfeito e desprovido de tudo” (KRAMER; HORTA, 1978, p. 26), e transcender para o reconhecimento da criança como atuante e produtora de cultura (COHN, 2005), verdadeiro ator social (SARMENTO, 2008)?

Esse entendimento da infância rompe com o paradigma da criança frágil, inocente, dependente e incapaz, dando lugar à concepção da criança rica, forte, poderosa e competente, coconstrutora de conhecimento, identidade e cultura. A criança é reconhecida como um sujeito ativo, competente, com potencialidades a serem desenvolvidas desde o nascimento; sujeito que aprende e constrói conhecimentos no processo de interação social (ANDRADE, 2010, p. 66-67).

Acolher a infância como categoria social, como sugere Sarmiento (2004), e a criança em sua integralidade torna-se um ato fundamental para que a Educação Infantil promova experiências de aprendizagem e desenvolvimento capazes de atender às demandas normativas. O primeiro desafio para a implantação das orientações curriculares presentes nos textos legais já referenciados consiste justamente na descoberta da concepção de infância e criança que prevalece na cultura escolar, tendo em vista que esta se manifesta na maneira como interação adultos e crianças nas relações cotidianas e reverbera com ênfase na prática docente. O processo de ruptura com a imagem da criança presente no pensamento pedagógico comum culmina na construção de uma proposta pedagógica e de currículos para a Educação Infantil que considera a criança real e as especificidades das infâncias plurais como referências máximas.

Dentre as diversas especificidades das infâncias, já referenciadas nos documentos legais, que regem a elaboração das propostas pedagógicas e curriculares para a Educação Infantil, debruçamo-nos neste estudo na discussão de dois aspectos fundamentais: o brincar como um direito de aprendizagem e desenvolvimento da criança e a relevância da brincadeira como um eixo norteador da prática docente. Abordamos esses aspectos por meio de reflexões suscitadas a partir de uma investigação sobre a forma como as crianças brincavam na Educação Infantil de uma escola municipal de Nazaré da Mata, Estado de Pernambuco.

Além da conjuntura legal que subjaz a Educação Infantil como espaço privilegiado da vivência do brincar como direito da criança, em âmbito teórico, o universo das brincadeiras torna-se indissociável do cotidiano escolar dessa etapa da educação básica que atende a primeira infância, tendo em vista que “o brincar é extremamente característico na faixa etária dos 2 aos 6 anos. Esse é o período do desenvolvimento infantil mais importante para o brincar simbólico” (SMITH, 2006, p. 27). Esse momento é de extrema relevância para o desenvolvimento humano que se dá por meio do brincar, levando em conta que, com ele, movimentamos nosso corpo, relacionamo-nos com o outro, fazemos descobertas biológicas, físicas, sociais e cognitivas e aprendemos a ser e interagir no mundo.

O brincar acompanha o ser humano, de modo mais intenso, na infância, como um verdadeiro laboratório para as experiências da vida, pois “motiva e desafia o participante tanto a dominar o que é familiar quanto a responder ao desconhecido em termos de obter informações, conhecimentos, habilidades e entendimentos” (MOYLES, 2002, p. 20). Acreditamos que o brincar configura-se como um fenômeno cultural, constituído historicamente entre as gerações, capaz de promover o desenvolvimento da criança nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais e de inseri-la na interação entre pares e com a sociedade.

Ao brincar, interagimos com o mundo por meio de descobertas incríveis que nos ajudam a ser cada vez mais humanos (FORTUNA, 2011). Assim como a brincadeira marcou a nossa vida, a importância do brincar se estende para todas as crianças, indistintamente, como ação própria da infância. Constitui-se, dessa forma, de acordo com Sarmiento (2004), como categoria social que constrói ativamente a sociedade, sendo as crianças atores sociais que possuem necessidades diferentes dos adultos, dentre elas, destacamos o brincar, que se caracteriza como um espaço de vida e aprendizagem.

Nesse sentido, Fortuna (2011, p. 67) destaca que “o brincar é uma atividade fundamental para o ser humano, a começar porque funda o humano em nós: aquilo que o define – inteligência,

criatividade, simbolismo, emoção e imaginação, para listar apenas alguns de seus atributos [...]”. Ressaltamos, ainda, que o brincar é um fenômeno social e cultural, capaz de promover a inserção da criança na cultura de pares e no processo de construção das culturas da infância (CORSARO, 2002). Trata-se, pois, de um “espaço socializador, de domínio da relação com o outro, de apropriação da cultura, de exercício da decisão e da invenção” (BROUGÈRE, 2006, p. 102). Por meio do brincar, a criança interage como ator social, protagonizando suas escolhas, interagindo com o outro e produzindo cultura.

O brincar efetiva-se como um momento privilegiado, no qual a criança aprende e faz descobertas sem grandes riscos ou expectativas, com abertura para os erros e para as novas tentativas de acertos. “A criança desenvolve-se pela experiência social” (WAJSKOP, 1995, p. 25) quando brinca, comunica-se, expõe o pensamento e os sentimentos. Por meio da ação simbólica, relaciona a brincadeira ao contexto social e realiza a reprodução interpretativa das situações do mundo adulto com o faz de conta.

Desse modo, partindo da compreensão de que os brinquedos e as brincadeiras contribuem para a formação da subjetividade da criança na apropriação do sentido e do significado das coisas, entendemos que o brincar livre incide no processo de “aprendizagem exploratória” (KISHIMOTO, 1998). A aprendizagem exploratória, caracterizada pela curiosidade, em busca de descobertas de novos conhecimentos sem medos e reservas, pressupõe que a criança brinque em ambientes que favoreçam a imaginação e a autonomia que o brincar livre exige, demandando aos adultos a missão de tornar os espaços potencialmente lúdicos e cada vez mais desafiadores e seguros.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DO TRABALHO DE CAMPO ETNOGRÁFICO**

O trabalho de campo etnográfico consiste em um “processo progressivo de resolução de problemas” (ERICKSON, 2004, p. 19). Nesse sentido, para investigar de que forma as crianças brincam em uma escola municipal de Educação Infantil, sendo este nosso objetivo de pesquisa, as técnicas de recolha e registro de dados estiveram sumariamente condizentes com as características do trabalho de campo etnográfico, que, segundo Erickson (2004), tem como principais instrumentos para coleta dos dados a observação participante e a entrevista semiestruturada, que foram associadas ao diário de campo (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Esses instrumentos investigativos possibilitaram a compreensão dos significados das ações dos sujeitos e a descrição aprofundada da realidade da escola investigada.

De acordo com Erickson (2004), a observação participante permite ao pesquisador descrever aspectos minuciosos, verbais ou não verbais, sobre a realidade investigada. Para tanto, exige que esteja em contato contínuo e direto com os sujeitos da pesquisa, acompanhando as situações, os eventos e as cenas que acontecerem no cotidiano escolar.

Como a pesquisa buscava observar de que forma brincavam as crianças, as pesquisadoras precisavam estar presentes desde a chegada até a saída das 49 crianças (entre 5 e 6 anos) e das 2 professoras das turmas de jardim II (dois) da Educação Infantil, que eram sujeitos da pesquisa. O intuito era observar o recreio, os ensaios, o momento da merenda, as aulas, enfim, todos os momentos em que fosse possível a presença das investigadoras.

A observação participante aconteceu variando da forma mínima, momento em que as pesquisadoras apenas descreviam o contexto escolar observado, até a máxima, quando participavam de alguma situação de maneira semelhante aos sujeitos da pesquisa, como quando uma das investigadoras foi convidada pelas crianças para brincar ou incluída em um momento de conversa com as professoras. No ápice da participação, as pesquisadoras necessitaram estar atentas para não interferirem nas decisões, falas, atitudes e escolhas dos sujeitos. Nessa situação, estabeleceu-se o desafio do relativismo cultural, por meio do qual elas evitaram, de forma consciente, precipitar concepções, amparando suas descrições nas perspectivas dos sujeitos investigados e atuando, concomitantemente, no campo de pesquisa como conhecidas desconhecidas (ERICKSON, 2004).

As observações que aconteciam no lócus foram registradas por meio do diário de campo, que reuniu as notas que as investigadoras produziam ainda imersas no trabalho de campo. As notas descritivas buscaram relatar o máximo de detalhes sobre o modo como as crianças brincavam e como interagem por meio do brincar, sem se limitarem a resumir acontecimentos, cenários, ações e falas, procurando usar clareza e evitando a superficialidade. Os materiais descritivos das notas de campo continham retrato dos sujeitos, reconstruções do diálogo, descrição do espaço físico, relatos de acontecimentos particulares, descrição de atividades e comportamentos dos sujeitos e das observadoras (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

No caso das notas reflexivas, foram compostas por impressões, ideias, pensamentos, avaliações, revisões das pesquisadoras, bem como detalhavam as estratégias que surgiam durante o trabalho de campo, as quais reencaminhavam o planejamento da pesquisa. Essas notas contemplaram reflexões acerca da análise, do método, dos conflitos e dos dilemas éticos, pontos de clarificação e ponto de vista do observador (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Ao diário de campo e à observação participante, associamos a entrevista semiestruturada, para possibilitar a compreensão aprofundada das evidências que se revelaram obscuras no decorrer das observações. Essa técnica de coleta de dados permitiu que as pesquisadoras dialogassem individualmente com os pesquisados, aproximando as perspectivas das professoras e das crianças do problema de pesquisa, à luz do seu próprio contexto.

A coerência do uso da entrevista semiestruturada nesta pesquisa etnográfica esteve intimamente ligada à superficialidade dos questionários fechados e inflexíveis, que não conseguiram aproximar a pesquisa da subjetividade dos sujeitos, tampouco alcançariam a compreensão de uma realidade complexa como a da cultura escolar. A entrevista semiestruturada, segundo Richardson (2012, p. 208), “[...] Em vez de responder à pergunta por meio de diversas alternativas pré-formuladas, visa obter do entrevistado o que ele considera, os aspectos mais relevantes de determinado problema: as suas descrições de uma situação de estudo”.

Denominou-se semiestruturada por utilizar um roteiro de indagações flexível, pautado nas dimensões de análise extraídas da problemática referente à pesquisa em questão. Esse roteiro pode ser acrescido ou reestruturado de maneira progressiva, na medida em que as entrevistadoras e os entrevistados interagem, fato que tornou cada entrevista única e desvelou a riqueza de evidências e variáveis.

O processo de análise dos dados iniciou-se ainda no ambiente investigado, durante a etapa de coleta de dados, e perdurou até depois que as pesquisadoras concluíram o trabalho de campo. Para tanto, enfatizou-se a necessidade de considerar os padrões e os contrastes detectados por meio da triangulação dos dados coletados, que consiste na comparação de evidências identificadas nas diversas fontes utilizadas neste estudo, a saber: observação participante, entrevista semiestruturada e diário de campo. A triangulação possibilitou o momento de seleção do que seria transcrito, analisado e interpretado. As pesquisadoras estavam atentas para diferenciar as ocorrências típicas e atípicas, sem se deixarem conduzir por um olhar voltado apenas aos padrões regulares de covariação dos dados, considerando as discrepâncias e situações singulares que destoam dos padrões recorrentes como dados de interesse para a consolidação de evidências que dialogassem com os objetivos da pesquisa (ERICKSON, 2004). Sendo assim, neste estudo, por meio da análise de conteúdo de Bardin (1977) e da triangulação dos dados, identificamos, interpretamos e sistematizamos os significados impressos nos dados coletados no trabalho de campo, associando-os à fundamentação teórica e considerando a perspectiva dos sujeitos e a realidade investigada.

## **UMA ANÁLISE ETNOGRÁFICA SOBRE AS BRINCADEIRAS DAS CRIANÇAS**

As crianças das turmas de jardim II brincavam entre si, separadas das crianças do Ensino Fundamental, estratégia dos adultos para evitar acidentes. O brincar somente deveria acontecer no horário de 30 minutos do recreio, para não atrapalhar as tarefas sugeridas pelas professoras no tempo destinado à aula. Nesse momento, as crianças recebiam dos adultos dois baldes cheios de brinquedos industrializados, em pouca quantidade e em mau estado de conservação, para utilizar nas brincadeiras. O espaço onde brincavam era constituído de um pátio ao sol, com piso de cimento rústico e uma calçada. Apenas nos corredores, entre as salas, havia sombra.

Mesmo diante desse contexto que poderia limitar o brincar das crianças, contemplamos o esforço criativo delas em transformar a realidade limitada em possibilidade de criar brincadeiras simbólicas e lúdicas. Consideramos a ideia de que “o brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário” (KISHIMOTO, 2010, p. 1). Desse modo, para a elaboração do relato teórico-empírico, selecionamos três brincadeiras em que as pesquisadoras, chamadas de “Tia” pelas crianças durante os relatos, foram convidadas a participar ativamente.

### **A BRINCADEIRA DE DOUTORA BRINQUEDO**

A Criança 25 pegou um estetoscópio cor-de-rosa e disse que iria ouvir meu coração. Depois, pegou um coração de plástico, que estava numa bolsa que ela trazia no braço, mandou que eu segurasse no meu peito e perguntou: “tá batendo?”. Eu respondi que sim. Então, a Criança 25 abaixou-se, apanhou um boneco que estava no chão, colocou nos meus braços e disse: “seu bebê que nasceu”. Em seguida, colocou o estetoscópio no meu ouvido para que eu ouvisse o coração dela e do boneco, que era meu filho, e me deu mais um boneco, indicando que era mais um filho meu. Uma das meninas que observavam nossa brincadeira olhou e sorriu para mim, enquanto eu estava com os dois bonecos no colo. A Criança 25, também sorrindo, falou: “ela tá brincando”.

## ANÁLISE DA BRINCADEIRA DE DOUTORA BRINQUEDO

A Criança 25 tinha 5 anos de idade e na brincadeira de doutora brinquedo vivenciava o brincar simbólico, que é iniciado por volta dos 2 anos e acompanha as crianças até os 6 anos de idade. Essa manifestação da brincadeira simbólica está presente durante todo o percurso da Educação Infantil (SMITH, 2006). Para a compreensão desse tipo de brincar, torna-se fundamental entender que “o símbolo implica a representação de um objeto ausente (comparação entre um elemento dado e um imaginado) e uma representação fictícia, uma vez que implica a representação” (FRIEDMANN, 2012, p. 31). Nessa perspectiva, o símbolo representa o conteúdo da brincadeira. O estetoscópio, o coração de plástico e os bonecos caracterizam-se como símbolos e representavam o conteúdo, o qual, no caso, parece ser o trabalho de uma médica ao auscultar os pacientes e ao entregar os bebês que nascem às mães.

## A BRINCADEIRA DE POSTO DE GASOLINA

Estava observando a Criança 12 brincar sozinha com um caminhão que pegou emprestado com a Criança 24. Ao perceber que eu olhava a brincadeira, a Criança 12 sorriu, colocou um lápis debaixo do caminhão e disse para mim: “olha, tia, um quebra-molas”. Em seguida, passou o carro por cima do lápis/quebra-molas. Os estojos foram colocados em cima do caminhão para representar a carga e o mesmo lápis que era quebra-molas foi transformado na bomba do posto de gasolina no qual o caminhão era abastecido. Nessa hora, fui convidada a participar da brincadeira. A Criança 12 me entregou o lápis, definiu que eu assumiria a função de frentista do posto de gasolina e explicou que eu tinha que encostar o lápis na lateral do caminhão e fazer um barulho com a boca para simular o som da gasolina saindo da mangueira. Quando terminei de abastecer o caminhão, a Criança 12 iniciou uma sequência de diálogos comigo:

– Tome o dinheiro! Disse a Criança 12, que, falando mais baixo, fora da personagem do dono do caminhão, falou: “é de mentira”.

– Obrigada! Respondi, recebendo o dinheiro de mentira, que era o toque da mão da Criança sobre a minha mão.

– Você sabe para onde eu vou?

– Não! Você vai para onde?

– Itaquitinga! Disse a Criança 12, empurrando o caminhão, se referindo a uma cidade próxima.

– Coloque 20 quilos!

– Certo!

– Agora coloque 40 quilos que eu vou viajar para Brasília. Mas eu só vou pagar amanhã, me dê a nota para eu assinar. A criança 12 me entregou o lápis e indicou para que eu escrevesse na mão que representava a nota o valor do débito e em seguida assinou a nota. E reforçou: “Amanhã eu dou o dinheiro!”.

– Combinado. Boa viagem!

O caminhão foi para Brasília e quando voltou, a Criança 12 disse:

– Coloca água pra juntar com a gasolina. Aí dá quanto com aquele que eu coloquei ontem?

Eu respondi: “trinta reais”.

– Enchi só gasolina, só gasolina. O caminhão quebrou! Afirmou a Criança 12 (Nota do diário de campo, 18 de dezembro de 2018).

Quando ouviu a Criança 12 dizer que o caminhão quebrou, a Criança 26, que estava observando nossa brincadeira, se ofereceu para consertar. Nessa hora, eu perdi a minha função de frentista e os dois meninos continuaram brincando sem mim, pois o carro agora quebrado não estava mais no posto de gasolina, e, sim, na oficina mecânica.

## ANÁLISE DA BRINCADEIRA DE POSTO DE GASOLINA

Os jogos simbólicos são vivenciados em três fases. Na brincadeira de posto de gasolina, vivenciada pelas Crianças 12 e 26, as características da Fase II estão bem evidentes. Nessa etapa, que se inicia aos 4 e termina aos 7 anos, os conteúdos abordados nas brincadeiras têm relação direta com a realidade representada pelos símbolos através da imaginação (FRIEDMANN, 2012). Nessa fase, segundo a referida autora, nas brincadeiras, as conversas que as crianças realizam têm uma continuidade de pensamento, buscam a “verossimilhança” e querem se aproximar do conteúdo real que inspira a brincadeira, incluindo o máximo de símbolos. “Há passagem do egocentrismo inicial para a reciprocidade” (FRIEDMANN, 2012, p. 35). Com a intensa relação de pares, as crianças definem os papéis e distribuem as tarefas.

Podemos perceber esses aspectos que marcam a Fase II do jogo simbólico na situação em questão. A criança estava a brincar sozinha e convidou a mim e a Criança 26 para participar, liderou um diálogo com ideias sequenciadas e com lógica, representou a realidade ao utilizar diversos símbolos (a bomba de abastecimento, o quebra-molas e a nota), definiu os personagens de cada um e explicou as tarefas que deveriam ser desempenhadas.

## A BRINCADEIRA COM A MASSA GELATINOSA

A Criança 28 tinha ganhado uma massa gelatinosa, com uma consistência gosmenta e cor verde incandescente. Muitas crianças ficaram curiosas, deixaram de lado os brinquedos com função simbólica predefinida (carros, bonecas) e queriam pegar na meleca. Diziam com muito entusiasmo: “isso é uma coisa gosmenta”; “tem um cheiro ruim”; “tá podre”; “parece catarro”.

De repente, havia inúmeros meninos e meninas querendo ver e pegar na massa gelatinosa que a Criança 28 havia ganhado. Logo, a Criança 29 gritou bem alto: “minha gente, sai de perto da banca da Criança 28”. Nessa hora, eu me aproximei da mesa onde estavam brincando e sentei perto deles bem no instante em que começaram uma nova brincadeira: cheirar a massa gelatinosa.

A Criança 30 perguntou: “quem quer cheirar a massa gelatinosa? Levanta a mão!”. A massa gelatinosa ia passando de criança para criança e para mim também, posto que de forma espontânea me incluíram na brincadeira. A Criança 30 foi criando as regras da brincadeira: “quem cheirar muito ganha”. Ao que a Criança 12 respondeu: “a gente é macho”. Nessa fala, demonstra-se que a Criança 12 sinalizou que os meninos conseguiriam aguentar mais tempo cheirando do que as meninas. Então, foi minha vez de cheirar a massa gelatinosa, cheirei por um bom tempo e as crianças vibraram. A Criança 30 disse: “tia ganhou, ela cheirou muito”.

Em seguida, a Criança 30 organizou a ordem de quem iria cheirar a massa gelatinosa: “agora Criança 28, agora Criança 11, Criança 28 cheira, cheira Criança 2”. Depois, criou mais uma variação da brincadeira com nova regra: “quem cheirar e fizer careta perde”. Imediatamente, a Criança 13 se ofereceu para fiscalizar: “eu fico olhando, vi”. Ela estava com

um binóculo nas mãos e usava o objeto para ver quem estava fazendo careta ou não na hora de cheirar a massa gelatinosa. A gosma verde ia passando de mão em mão, todos cheiravam, faziam careta e diziam: “isso gruda”; “cheira a mão agora”. Depois de um bom tempo brincando, a Professora 1 se aproximou de nós e disse: “vamos sair para ensaiar para a cantada de natal”. Então, a Criança 30 orientou: “uma paradinha para guardar”.

O ensaio terminou e a Professora 1 mandou as crianças voltarem para a sala, as quais poderiam continuar brincando. Quando entramos, voltamos a brincar com a massa gelatinosa. Dessa vez, a Criança 30 ensinava os colegas a fazer máscara com a massa gelatinosa. Então, mandou os colegas formarem uma fila para esticar a massa e colocar no rosto. Eles partilhavam o brinquedo da Criança 28. Houve um momento em que havia oito crianças brincando com a massa gelatinosa. Abriam bastante a massa e juntos sopravam para formar uma bolha de ar.

### ANÁLISE DA BRINCADEIRA COM A MASSA GELATINOSA

Na observação dessa brincadeira, percebemos as crianças em efetiva aprendizagem de comportamentos, como acolher o outro, esperar a sua vez de participar, sugerir soluções e ideias, criar e respeitar as regras, atuar em coletividade, usar a criatividade, comunicar o pensamento por meio da linguagem, entre outros. Essas aprendizagens coadunam com as ideias de Kishimoto (2010), ao endossar que, para a criança, a brincadeira:

É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

Alguns fatores colaboraram para que a brincadeira com a massa gelatinosa proporcionasse todas essas experiências de aprendizagem, configurando-se como brincar livre, que ocorre quando “diferentes aspectos e situações vivenciados ou presenciados por seus sujeitos emergem espontaneamente, e vão sendo explorados e elaborados ludicamente, sem que outrem a conduza diretamente” (BARBOSA; FORTUNA, 2015, p. 19). Podemos identificar aspectos que possibilitaram a vivência do brincar livre nessa brincadeira: o tempo prolongado para brincar; a liberdade que as crianças desfrutaram para escolher o espaço da sala de aula para fazer a brincadeira; a massa gelatinosa, que chamava a atenção e despertava a curiosidade por ser diferente dos materiais disponíveis na escola e por não ter uma função predefinida, o que instigou as crianças a criarem formas diversas de brincar com ela.

Nesse sentido, Moyles (2002) destaca que as vantagens que o brincar proporciona a quem brinca vão além do prazer e da diversão, uma vez que desenvolve a criatividade, o equilíbrio das emoções e as relações interpessoais. Além disso, pode se consolidar como um refúgio dos problemas reais do cotidiano, pois alivia tensões, acalma e oportuniza momentos para se ficar sozinho ou para interação entre os pares.

O brincar ajuda os participantes a desenvolver a confiança em si mesmos e em suas capacidades e, em situações sociais, ajuda-os a julgar muitas variáveis presentes nas interações sociais e a ser empático com os outros. Ele leva as crianças e os adultos a desenvolver percepções sobre as outras pessoas e a compreender as exigências bidirecionais de expectativa e tolerância. As oportunidades de explorar conceitos como liberdade existem implicitamente em muitas situações lúdicas, e eventualmente levam a pontos de transposição no desenvolvimento da independência. Em um nível mais

básico, o brincar oferece situações em que as habilidades podem ser praticadas, tanto as físicas quanto as mentais, e repetidas tantas vezes quanto for necessário para a confiança e o domínio. Além, disso, ele permite a oportunidade de explorar os próprios potenciais e limitações (MOYLES, 2002, p. 22).

Desse modo, durante essa brincadeira com a massa gelatinosa, as crianças desenvolveram o corpo e a mente, uma genuína oportunidade para a descoberta de talentos, superação de barreiras, fortalecimento da autoconfiança, inserindo-as na dinâmica de interação social. Tudo isso ocorreu numa atmosfera de autonomia e ludicidade, em que “a conduta lúdica oferece oportunidades para experimentar comportamentos que, em situações normais jamais seriam tentados pelo medo do erro e punição” (KISHIMOTO, 2001, p. 140).

Ressalta-se que a criatividade das crianças foi peça-chave para que nessa brincadeira as interações das culturas de pares acontecessem, produzindo cultura lúdica na escola, mundo social das crianças, onde ocorrem situações e experiências lúdicas fomentadas nas brincadeiras e brinquedos praticados em toda rotina do contexto escolar (CORSARO, 2005). Aqui evidenciamos que o brincar efetiva-se como um momento privilegiado no qual as crianças aprendiam e faziam descobertas sem grandes riscos ou expectativas, com abertura para os erros e para novas tentativas de acertos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao definirmos o interesse deste estudo em investigar de que forma brincam as crianças na Educação Infantil de uma escola municipal de Nazaré da Mata, Estado de Pernambuco, ainda não tínhamos a dimensão da bela experiência que seria associar a curiosidade epistemológica que nos movia, “sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto” (FREIRE, 2002, p. 13), aos instrumentos de recolha de dados da pesquisa etnográfica. Conseguimos pesquisar as brincadeiras, as interações sociais, as relações entre pares, os materiais, as cenas e as situações de fala que aconteciam na escola, estabelecendo-se assim uma sintonia entre o percurso metodológico da pesquisa etnográfica e a compreensão do brincar como objeto de estudo.

O relato das brincadeiras nos permitiu descobrir que a falta de envolvimento dos adultos na mobilização de recursos e na ampliação do tempo para as brincadeiras empobrece, tolhe e minimiza o brincar livre, que não acontece de forma mais elaborada e desafiadora quando faltam à criança a variedade de opções e a liberdade de escolha. No entanto, mesmo imersas em uma cultura escolar que prezava pela disciplina em detrimento do brincar, as crianças não perdiam o encanto pelo brincar livre e prazeroso, não desperdiçando as oportunidades de ampliar as brincadeiras com os poucos materiais e espaços disponíveis.

Mudanças na organização dos ambientes na escola investigada para que se configurem em “áreas dominadas pelas crianças” (CORSARO, 2005), ampliação do tempo e da oferta de materiais para o brincar livre e reconfiguração do papel dos adultos perante o brincar das crianças para que se tornem participantes, observadores e ampliadores das experiências de aprendizagem suscitadas nas brincadeiras, pressupõem um movimento de reflexividade sobre a cultura escolar no âmbito das crenças acerca da imagem de criança enraizadas no pensamento pedagógico comum dos adultos.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Lucimary Barnabé Pedrosa. Tecendo os fios da infância. In: Educação Infantil: discurso, legislação e práticas institucionais. **Cultura Acadêmica**, São Paulo, p. 47-77, 2010.
- BARBOSA, Claudia; FORTUNA, Tânia Ramos. O brincar livre na sala de aula de Educação Infantil: concepções de alunas formandas da Licenciatura em Pedagogia. In: Dossiê educar e brincar. **Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, Ano IX, n. 15, p. 13-40, jul./dez. 2015.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 70. ed. Lisboa, Portugal: LDA, 1977.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: LDA, 1994.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 30 abr. 2019.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, de 23 de dezembro 1996.
- BRASIL. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, n. 5, abr. 2013.
- BRASIL. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 1, 8 dez. 2009.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- CORSARO, William Arnold. A reprodução interpretativa no brincar ao faz-de-conta das crianças. **Educação, sociedade e culturas**, Porto, n. 17, p. 113-134, 2002.
- CORSARO, William Arnold. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. In: Dossiê sociologia da infância: pesquisas com crianças. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.
- ERICKSON, Frederic. Descrição Etnográfica. In: MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães (trad.). **Etnografia na educação**: textos de Frederic Erickson. Rio de Janeiro: NetEdu, 2004. p. 02-39.
- FORTUNA, Tânia Ramos. **A formação lúdica docente e a universidade**: contribuições da ludobiografia e da hermenêutica pedagógica. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Bruner e a Brincadeira. *In*: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 139-153.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, jul./dez. 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1. **Anais...** Belo Horizonte, 2010. p. 01-20. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso em: 10 maio 2019.

KRAMER, Sonia; HORTA, José Silvério Baia. A ideia de infância na pedagogia contemporânea. **Revista de Educação AEC**, n. 30, 1978.

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

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: ASA, 2004. p. 9-34.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares (org.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

SMITH, Peter K. O brincar e os usos do brincar. *In*: MOYLES, Janet *et al.* **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 25-38.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995.