# Estratégias, negociações e disputas em uma situação de brincadeira na educação infantil

Strategies, negotiations and disputes in a play setting in Early Childhood Education

Gabriela Medeiros Noqueira\* Eliane Teresinha Peres\*\*

#### Resumo

Com o propósito de discutir aspectos da infância, da cultura lúdica e da cultura de pares, apresentamos dados de uma pesquisa com viés etnográfico realizada com um grupo de crianças de uma turma de pré-escola, de uma escola de ensino fundamental da rede municipal de Pelotas, RS. A análise pautou-se em situações de interações entre as crianças nos momentos de brincadeiras livres, a partir dos pressupostos teóricos indicados por Brougère (1998, 2008), Corsaro (1990, 2007, 2011), Sarmento (2003, 2008), entre outros autores. A descrição dos momentos de brincadeira livre demonstrou que as crianças são altamente perspicazes em suas ações, buscando estratégias elaboradas para atingir seus objetivos. Os dados discutidos neste texto indicaram como as crianças se expressaram no cotidiano da sala de aula e vivenciaram a cultura de pares em momentos lúdicos. Conhecer as diferentes estratégias que as crianças utilizam em situações de brincadeiras livres permite repensar ações pedagógicas, tornando-as mais condizentes com a cultura da infância.

Palavras-chave: Cultura de pares. Cultura lúdica. Infância.

#### Abstract

This text has the purpose of discussing aspects of childhood, ludic culture and peer culture in an articulated form. Thus, we present data from a ethnographic research performed with a group of children from a kinder garden class, in a municipal basic school in Pelotas (RS) in 2009. The analysis was guided by situations of interaction between children during free play time, based on the theoretical principles indicated by Brougère (1998, 2006, 2008), Corsaro (1990, 2005, 2007, 2009, 2011), Sarmento (2003, 2008), and others. The descriptions of the moments of free play demonstrate that children are highly clever in their actions, seeking elaborate strategies in order to achieve their goals. Knowing the different strategies that children use in situations of free play allows rethink pedagogical actions, making them more consistent with the culture of childhood.

Keywords: Peer culture. Ludic culture. Childhood.

Recebido em: 27/04/2016 - Aprovado em: 13/09/2016 http://dx.doi.org/10.5335/rep.v24i1.6999

- Professora no Instituto de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Realizou estágio pós-doutoral na University of Illinois at Urbana-Champaign, USA. E-mail: gabynogueira@me.com
- Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, com estágio no exterior (PDEE) na Universidade de Lisboa (doutorado-sanduíche). Realizou estágio pós-doutoral na University of Illinois at Urbana-Champaign, USA. E-mail: eteperes@gmail.com

## Introdução

Este texto é resultado de uma pesquisa sobre infância e escolarização realizada em 2009, com uma turma de pré-escola de uma escola de ensino fundamental da rede municipal de Pelotas, RS. A partir dos dados dessa pesquisa, abordamos neste trabalho aspectos da infância, da cultura lúdica e da cultura de pares de forma articulada. Buscamos compreender, fundamentalmente, como as crianças da turma pesquisada vivenciaram essas relações na instituição escolar, considerando as rotinas, os espaços, a proposta da professora e, sobretudo, os momentos de interação entre elas.

Apresentamos, primeiramente, os pressupostos teóricos que subsidiaram a análise dos dados, destacando o conceito de infância, de cultura lúdica e de cultura de pares. Buscamos, ainda, pontuar as diferenças entre brinquedo e brincadeira a partir dos estudos de Brougère (1998, 2006, 2008), Corsaro (1990, 2007, 2009, 2011), Sarmento (2003, 2008), Borba (2005, 2006), entre outros estudiosos.

Na sequência, apresentamos e analisamos duas situações de brincadeira livre, uma em sala de aula e outra no pátio da escola em que algumas meninas disputam brinquedos e criam estratégias para se inserirem nas brincadeiras. Ao analisar essas situações, consideramos os aspectos já mencionados, ou seja, a interação das crianças na educação infantil, a qual revela, muitas vezes, as relações entre cultura lúdica e cultura de pares na infância.

# Cultura lúdica e suas especificidades

A língua portuguesa, diferente de muitas outras, dispõe de três vocábulos para referir-se à mesma realidade lúdica (SARMENTO, 2003). O termo brincar indica uma prática lúdica não formal, já o termo jogo, uma prática lúdica estruturada e regida por regras, enquanto que brinquedo é a denominação para os artefatos lúdicos.

Essa diferença é, também, estabelecida por Brougère (2008) ao considerar o brinquedo como um objeto que carrega significados em sua materialidade e, dessa forma, apresenta um valor cultural. Segundo esse autor, brinquedo também pode ser um objeto que a criança manipula livremente, sem estar condicionado a regras ou a princípios de utilização de outra natureza.

O brinquedo pode suscitar uma brincadeira, uma vez que possibilita ações coerentes com a representação; por exemplo, um objeto que representa um bebê pode motivar a criança a embalar, a dar 'comidinha', a enrolar em uma coberta, etc., ou seja, "[...] há uma representação que convida a essa atividade num fundo de significação (bebê) dada ao objeto num meio social de referência" (BROUGÈRE,

2008, p. 15-16). Mesmo que o brinquedo apresente essa possibilidade, as manifestações realizadas no decorrer da brinçadeira, em geral, transcendem ao brinquedo. Brougère, descrevendo uma de suas pesquisas em que observou crianças brincando com a boneca Barbie, destaca que a boneca traz em si a representação de uma mulher adulta, com estereótipos bem definidos: magra, alta, geralmente loira, olhos azuis, representando sucesso. No entanto, analisando as acões das crianças no decorrer da brincadeira, o pesquisador observou que a boneca Barbie é assujeitada ao desejo das crianças, ou seja, ela pode virar bebê, pode ter que sair para trabalhar, pode ser mãe, filha e o que mais as crianças desejarem, porque:

[...] a brincadeira escapa a gualquer função precisa e [...] o que caracteriza a brincadeira é que ela pode fabricar com seus objetos, em especial, desviando de seu uso habitual os objetos que cercam a criança: além do mais, é uma atividade livre, que não pode ser delimitada (BROUGÈRE, 2008, p. 13-14).

Desse modo, a brincadeira é considerada um meio de a criança significar a cultura que a cerca, possibilitando a apropriação de códigos sociais e culturais. A brincadeira é também uma prática social que se constrói no encontro com o outro, em que "[...] o processo coletivo de brincar envolve a coordenação de ideias, papéis significados e ações, exigindo constantes negociações e ajustes pelas crianças, sendo, portanto, passível de rupturas" (BORBA, 2005, p. 123). Essas negociações das crianças, no momento em que estão brincando, fornecem elementos importantes à compreensão de como elas percebem, criam e reproduzem a cultura do contexto em que vivem.

Para que o processo coletivo do brincar se estabeleça, são necessários aspectos que possibilitem uma interlocução. Corsaro (2009) percebeu que as crianças produzem e compartilham um conjunto de atividades, rotinas, artefatos, valores e interesses entre si e denominou essas ações de 'cultura de pares'. Sobre isso, Sarmento (2003) ainda destaca que a 'cultura de pares' possibilita às crianças apropriarem-se do mundo que as rodeia e, também, reinventá-lo e reproduzi-lo, em uma relação de convivência que permite superar medos, construir fantasias e representar cenas do quotidiano.

Nesse sentido, as negociações são necessárias para que os significados sejam compreendidos e compartilhados. Da mesma forma, é importante que os interesses individuais e coletivos sejam articulados para que todos os envolvidos desejem continuar na brincadeira. De acordo com Borba:

Brincar com outra criança não é uma atividade simples, que ocorre naturalmente bastando duas ou mais crianças se juntarem, por mais que assim o pareça aos nossos olhos de adultos. Ao contrário, envolve um complexo processo de construção e de negociação de significados, que só é possível quando existe uma base comum de conhecimento sobre a qual as crianças possam agir de forma colaborativa. Os scripts podem contribuir para a constituição dessa base comum e formar um tipo de conhecimento partilhado a partir do qual as crianças organizam e sustentam uma situação interativa de brincadeira (2005, p. 129).

Assim, a brincadeira não é algo inato no ser humano, pois, mesmo que exista uma motivação interna para os aspectos lúdicos, o brincar exige aprendizagem de procedimentos que tornam a brincadeira e/ou o jogo possível em um determinado contexto. Esses procedimentos são chamados por Brougère de cultura lúdica:

A cultura lúdica é, então, composta de um certo número de esquemas que permitem iniciar a brincadeira, já que se trata de produzir uma realidade diferente daquela da vida quotidiana: os verbos no imperfeito, as quadrinhas, os gestos estereotipados no início das brincadeiras compõem assim aquele vocabulário cuja aquisição é indispensável ao jogo (1998, p. 4).

Considerando o excerto citado, é possível reconhecer que a cultura lúdica não é estática e imutável nos diversos contextos, pelo contrário, ela está fortemente imbricada na cultura local, nos modos de ser e de viver das pessoas em um determinado espaço e tempo. Como afirma Brougère, "[...] a cultura lúdica se apodera de elementos da cultura do meio-ambiente da criança para aclimatá-la ao jogo" (1998, p. 5).

Essa intrínseca relação, entre a cultura lúdica e a cultura do contexto em que a criança está inserida, permite identificar o modo como ela está compreendendo o mundo e as relações e também como está utilizando os elementos dessa cultura nas interações com os outros, sejam adultos ou crianças. Corsaro (2009), ao relatar pesquisas etnográficas que realizou com crianças, apresenta inúmeras situações observadas em que a cultura do contexto está imersa na brincadeira e vice-versa. Entre as tantas situações analisadas pelo autor, está a 'brincadeira de dramatizacão de papéis', em que as crianças utilizam elementos da cultura e assumem diferentes papéis, como mãe, pai, filha, esposa, dona de casa, profissional, bebê, etc.

O autor destaca, contudo, que não se trata de uma imitação da realidade, pois "[...] as crianças não imitam simplesmente modelos adultos nessas brincadeiras, mas antes elaboram e enriquecem continuamente os modelos adultos para atenderem a seus próprios interesses" (CORSARO, 2009, p. 34). Analisando diálogos, ações e comportamentos das crianças, o autor identificou que elas vão além da imitação de situações conhecidas e das informações disponibilizadas pelos adultos, o que Corsaro (2009) denominou 'reprodução interpretativa'. Esse conceito comporta as apropriações que as crianças fazem de informações do mundo adulto, com o intuito de atender aos seus interesses; elas também criam suas culturas a partir dessa apropriação. A 'reprodução interpretativa' possibilita a compreensão de que as crianças são tanto produzidas pela cultura do contexto em que estão inseridas como produtoras dessa cultura (CORSARO, 2009).

Sarmento (2003) argumenta que as crianças, pela interação com seus pares ou com os adultos, estabelecem processos comunicativos. Esses processos são fortificados pelo jogo simbólico que é desenvolvido pelas crianças desde suas experiências iniciais e manifestados nas interações grupais, especialmente na coletividade entre pares. Dessa forma, o jogo simbólico insere-se na experiência de vida, favorecendo a apreensão do mundo pela criança. Sarmento (2003) acredita que o jogo simbólico é a própria expressão da cultura lúdica da infância juntamente com a fantasia. O autor salienta também que o imaginário infantil é considerado o núcleo da compreensão e significação do mundo pelas crianças, elas desenvolvem a imaginação a partir do que observam, experimentam, ouvem e interpretam das experiências vividas, da mesma forma que "[...] as situações que imaginam lhes permite compreender o que observam, interpretando novas situações e experiências de modo fantasista, até incorporarem como experiência vivida e interpretada" (SARMEN-TO, 2003, p. 64).

Considerando os conceitos abordados nessa seção, apresentamos, a seguir, duas situações, uma em que um grupo de meninas brinca em sala de aula com brinquedos disponibilizados pela professora, desenvolvendo algumas estratégias e negociações no desenrolar da brincadeira, as quais observamos no momento de realização da pesquisa, outra no pátio da escola em que uma menina leva um laptop para o recreio e outras ficam todo o tempo ao seu redor. A análise dessas situações possibilitou a compreensão de como essas crianças vivenciaram a cultura lúdica e a cultura de pares neste contexto: uma sala de aula de educação infantil e um pátio de escola.

# A cultura lúdica e a cultura de pares no cotidiano de uma turma de pré-escola

A pesquisa foi realizada em uma turma de pré-escola inserida em uma escola de ensino fundamental da rede municipal de Pelotas, RS, ao longo de 2009. Trata--se de uma pesquisa qualitativa (GIALDINO, 2007) de abordagem etnográfica (ALMEIGEIRAS, 2007; GEERTZ, 2008), com inserção no campo investigativo em quinze observações. Os dados foram registrados em um diário de campo e por meio de filmagens (3 horas e 30 minutos) e de fotografias (em torno de 200). Também foram realizadas três entrevistas com as crianças e duas com a professora responsável pela turma, seguindo os pressupostos metodológicos de Bogdan e Biklen (1994), Coffey e Atkinson (2003), Graue e Walsh (2003).

Cabe ressaltar que a abordagem etnográfica nas pesquisas com crianças é discutida no Brasil por Delgado e Müller (2008), considerando que tal abordagem deve ser realizada na perspectiva da sociologia e da antropologia da infância. De acordo com as autoras, a entrada no campo empírico da pesquisa é fundamental para a aceitação das crianças no grupo e as técnicas mais indicadas são a observação e a entrevista participante, sendo que a observação é considerada um recurso importante para a elaboração dos roteiros de entrevistas. Delgado e Müller entendem que inúmeros desafios são colocados nas investigações com crianças e ressaltam que "[...] os pesquisadores da infância partilham que estudar crianças é problemático, principalmente ao considerarmos as distâncias entre adultos e criancas" (2008, p. 151). Nesse sentido, para as autoras, é preciso ser criativo e construir maneiras novas de observar as criancas.

Referindo-se aos estudos de Graue e Walsh (2003), Delgado e Müller destacam que uma das estratégias é o uso de entrevista aos pares ou em pequenos grupos, porque possibilita discussões entre as crianças. Também é indicada a utilização de aderecos e objetos nas entrevistas para suscitar o diálogo. Cohn sugere como complemento da observação participante "[...] a coleta de desenhos e histórias elaboradas pelas crianças e registros audiovisuais" (2005, p. 45), destacando que esse último tem sido de 'grande valia' para esse tipo de pesquisa – abordagem etnográfica - com crianças.

Dois aspectos são destacados por Graue e Walsh (2003) nas investigações com crianças. Um deles é o princípio da triangulação, uma vez que um "[...] bom registro de dados contém pontos de vista recolhidos de tantas perspectivas quanto possíveis" (DELGADO; MÜLLER, 2008, p. 153). O outro aspecto é a ética, entendida como um equilíbrio entre respeito, autonomia e proteção. A ética é um tema discutido também por Kramer (2002), quando problematiza a utilização do nome próprio e a divulgação da imagem da criança. De acordo com a autora:

Quando trabalhamos com um referencial teórico que concebe a infância como categoria social e entende as crianças como cidadãos e sujeitos da história, pessoas que produzem cultura, a idéia central é a de que as crianças são autoras, mas sabemos que precisam de cuidado e atenção (2002, p. 42).

A utilização de números e iniciais na identificação das crianças é contestada sob a afirmação de que essa iniciativa nega a condição de sujeito e desconsidera a identidade. Uma alternativa indicada por Kramer é de que as crianças escolham os nomes com os quais gostariam de ser identificadas. No caso desta pesquisa, isso não foi possível, pois várias crianças escolheram o mesmo nome de super-heróis, portanto, descartamos essa alternativa. Ponderando as diversas possibilidades, optamos por revelar o primeiro nome das crianças, pois os familiares e elas próprias concordaram em participar da pesquisa. Além disso, não houve nenhum fato observado que colocasse em risco a integridade das crianças.

O corpus analisado possibilitou identificar o modo que a cultura lúdica foi vivenciada pelo grupo de crianças (onze meninas e oito meninos) e pela professora, manifestada de diversas formas no decorrer do ano letivo, considerando, principalmente, as situações que envolveram a música, a dramatização, o desenho, a pintura, as histórias infantis, a modelagem, os jogos e as brincadeiras. Entre as brincadeiras observadas, identificamos três focos distintos; brincadeiras livres em sala de aula, brincadeiras no momento do recrejo e brincadeiras no momento do trabalho. Elegemos para apresentar e discutir neste artigo as brincadeiras livres realizadas em sala de aula e no pátio da escola.

## Brincadeiras livres em sala de aula em uma turma de pré-escola

Os jogos e os brinquedos utilizados em sala de aula na turma observada foram trazidos pelas crianças e eram socializados na turma, ficando guardados em um armário e disponibilizados pela professora nos momentos de brincadeira livre. Em uma das observações, realizada no dia 29 de abril de 2009, às 17 horas, a professora anunciou que iria distribuir os jogos e brinquedos, entre eles, jogos de encaixe, bichinhos de pelúcia, conjunto de 'panelinhas', pista de carro, etc. Algumas criancas utilizaram as peças dos jogos de encaixe para construir algo e, algumas vezes, atribuíram determinada função a elas, transformando-as em comida, sabonete, colher, etc., como no exemplo que descreveremos a seguir.

O registro dessa situação foi realizado em filmagem, o que possibilitou a apreensão de diversos detalhes e dos diálogos entre as crianças. No mesmo grupo, estavam Luiza R., Luiza C., Bruna e Mylena.<sup>2</sup> Dentre os diversos materiais dispostos na mesa, Mylena estava com o bichinho de pelúcia e Luiza R. com o fogão, as 'panelinhas' e as peças de encaixe. Bruna e Luiza C. observavam as colegas brincando, tentando por diversas vezes participar da brincadeira, mas as colegas desconsideraram suas tentativas. Esses momentos foram registrados conforme a transcrição a seguir:

#### Brinquedo livre no dia 29/04/2009<sup>3</sup>

- 1-Luiza R.: "Arranjamos uma caminha!" (entregando um pratinho de plástico para Mylena).
- 2-Luiza C.: "Posso brincar com vocês?" (direcionando-se para Mylena).
- 3-Mylena: "Pode" (mas ignora a colega).
- 4-Bruna pega uma boneca de pano e diz para Mylena: "Olha aqui!".
- 5- Mylena: "Não... essa é feia".
- 6-Luiza C.: "As vezes quando tu era minha mãe tu deixa eu tocar?" (para Mylena referindo-se ao bichinho de pelúcia). Mylena não responde e continua mexendo no bichinho.

7-Luiza C.: - "Deixa eu tocar nele?" (Mylena esticou o bichinho e Luiza C. tocou).

8-Luiza R.: – "Mylena olha aqui a pizza, olha aqui a pizza" (puxando a roupa de Mylena).

9-Mylena: - "Ele quer comidinha, Luiza?".

10-Luiza: – "Essa é a salada, esse é o arroz e esse é o feijão" (apontando para as panelinhas).

A situação relatada demonstra um exemplo de reprodução interpretativa (CORSARO, 2009), isto é, uma abordagem da socialização na infância que permite identificar, nos modos de interação entre as crianças, as formas pelas quais elas se apropriam dos aspectos da cultura, inovando-os e contribuindo, dessa forma, "ativamente para a produção e a mudança cultural" (CORSARO, 2009, p. 31). Por intermédio da brincadeira, as crianças reorganizam os modelos adultos com a finalidade de atender aos seus próprios interesses, especialmente no que se refere a "status, poder e controle" (CORSARO, 2009, p. 34). Nessa situação, duas meninas do grupo compartilharam os brinquedos e as outras duas tentaram participar da brincadeira. Os turnos 2, 4, 6 e 7 revelam diferentes estratégias que Luiza C. e Bruna utilizaram com a finalidade de participar da brincadeira, quais sejam, uma pergunta (turno 2), a oferta de um brinquedo (turno 4), explicitação de Luiza C. do reconhecimento de que Mylena estava no comando da brincadeira (turno 6).

Sarmento (2003) argumenta que a cultura de pares possibilita, por meio do convívio, a apropriação e a reinvenção do contexto pela criança. De acordo com o autor:

[...] a interactividade é, estratégica, sendo acompanhada de um conjunto de acções tácticas que lhe dão sequência e contorno [...] a criação de estratégias para evitar o que não querem; a elaboração de ajustes para contornar as regras dos adultos – estes ajustes são respostas inovadoras e colectivas, por vezes mais elaboradas que as próprias regras, que criam nas crianças a sensação de "grupo" (2003, p. 61-62).

No turno 8, é possível evidenciar a tentativa de Luiza R. em chamar a atenção de Mylena, inclusive puxando sua roupa, a fim de evitar que ela interagisse com Luiza C. Na interação estabelecida no momento de brinquedo livre, fica evidente que o poder e o controle são atribuídos a Mylena durante a brincadeira, que, por vezes, é compartilhado com Luiza R., as quais se unem e não permitem que Bruna e Luiza C. entrem na brincadeira, e quando ambas conseguem, são "coadjuvantes". A observação da filmagem da situação analisada indicou que essa hierarquia foi sendo construída e fortificada no desenrolar da situação, aspecto que também foi evidenciado em outra observação realizada um mês depois. De acordo com Corsaro,

"[...] no jogo sociodramático as crianças desfrutam a assunção e a expressão de poder" (2009, p. 36). Aspecto que foi possível apreender no episódio exemplificado neste estudo.

Os papéis que as crianças assumem nas diferentes situações são considerados sob a perspectiva da antropologia da criança como reveladores do quanto elas são atuantes. De acordo com Cohn:

Ao contrário de seres incompletos, treinando para a vida adulta, encenando papéis sociais enquanto são socializados ou adquirindo competências e formando sua personalidade social, passam a ter um papel ativo na definição de sua própria condição (2005, p. 21).

Na continuidade da situação reproduzida anteriormente, Luiza C. e Bruna mantiveram-se mais como observadoras das ações das colegas do que participantes efetivas da brincadeira. Quando entendiam que havia possibilidade de inserção, investiam em diferentes modos de participação. No exemplo a seguir, é possível observar a insistência de Bruna em participar da brincadeira, contudo, a estratégia continuou a mesma – oferta de brinquedos –, porém, de forma mais "requintada", ou seja, além de oferecer brinquedos, ela indicava o que poderia ser feito com eles.

#### Brinquedo livre no dia 29/04/2009 (continuação)

- 11-Bruna encontra um pente de plástico e mostra para a Mylena: "Olha tem pentinho pra pentear ele!".
- 12-Luiza R. pega o pentinho e o faz de colher mexendo a comida na panela.
- 13-Bruna mostra uma caneca: "Olha, aqui tem um coisinha ó!" (ninguém considera).
- 14-Mylena tenta pegar o pente das mãos de Luiza, mas ela não larga.
- 15-Mylena acha uma colher de remédio e oferece para Luiza em troca do pente.
- 16-Luiza R. aceita a troca, Mylena pega o pente e penteia o bichinho de pelúcia.

Bruna tentou por duas vezes entrar na brincadeira, para isso, realizou o que Corsaro (2011) denomina de "estratégias de acesso". O autor identificou em situações como essas que, antes de expressar o interesse em brincar, as crianças despendem parte do tempo observando a brincadeira, essa forma de ingresso não verbal é nomeada pelo autor de "cerceamento". Ao observar a brincadeira, as crianças identificam o tema, os procedimentos e buscam um modo estratégico de inserção na atividade. Os turnos 11 e 13 revelam que Bruna ofereceu objetos, sugerindo o que podia ser feito com eles. Essa estratégia parece ter funcionado, pois Luiza R. aceitou a oferta, motivando Bruna a continuar sugerindo e, de certa forma, participando (turnos 12 e 14). Segundo Corsaro, "[...] ao enfrentar ativamente a resistência as suas tentativas de acesso as crianças elaboram estratégias complexas que permitem sua introdução e compartilhamento do jogo" (2011, p. 164). Contudo, ao perceber que Luiza R. aceitou a iniciativa de Bruna, Mylena reagiu tentando pegar o objeto para si (turno 14), mas, como houve resistência, buscou uma alternativa, qual seja, identificou que o pente estava sendo usado para "mexer a comida" e ofereceu em troca uma colher, objeto mais adequado para a ação (turno 15). Luiza R. considerou relevante a oferta e aceitou a troca (turno 16).

A descrição dessa situação demonstra o quanto as crianças são perspicazes em suas ações e buscam estratégias elaboradas para atingir seus objetivos. Corsaro (2011) adverte, contudo, que, muitas vezes, o que parece ser uma atitude egoísta da criança é na verdade uma tentativa de proteger o espaço interativo, isso porque, "[...] por meio de sua experiência na pré-escola, as crianças acabam percebendo que a interação com os colegas é frágil e que a aceitação em atividades correntes é muitas vezes difícil" (CORSARO, 2011, p. 164). Nesse sentido, é necessário, mais do que nomear as ações das crianças, observá-las e procurar entender que, para além de uma suposta intenção, há outros aspectos que só podem ser identificados se considerado o contexto como um todo.

Outra situação que possibilita identificar o modo de vivenciar a cultura de pares foi observada no pátio da escola, conforme relatamos na sequência.

#### Brincadeiras no momento do recreio

O segundo aspecto que passamos a tratar é 'brincadeiras no recreio'. Mesmo com diversos momentos de brincadeira livre em sala de aula, o recreio era o instante mais esperado pelas crianças. Subjaz a essa expectativa a possibilidade de exploração de diversos espaços, da realização de atividades não orientadas e da escolha dos 'jeitos' de brincar, sem um controle mais incisivo de algum adulto. Porém, de acordo com a organização da escola e por segurança das crianças, uma monitora<sup>4</sup> acompanha o recreio e interfere no modo em que as crianças brincam. O recreio ocorre todos os dias no pátio da escola, exceto nos dias de chuva, começando às 15h40min e encerrando às 16h. Geralmente, a monitora vai até a sala de aula buscar as crianças, que já estão organizadas em duas filas - uma de meninos e outra de meninas -, para irem até o pátio.5

No dia 29 de abril de 2009, as crianças foram para o pátio e brincaram na cancha poliesportiva coberta e nos espaços próximos. Juan Pablo e Lúcio subiram em um toco de árvore, quando a monitora percebeu, pediu para eles descerem porque poderiam se machucar; algumas meninas brincaram de Passa-passará com meninas de outras turmas; Marina desenhou no chão da cancha com um pedaço de tijolo; um grupo de meninas caminhou de mãos dadas pela cancha; alguns meninos correram por diversos lados; Juan Pablo brincou sozinho imitando animais como sapo, gato, cachorro; algumas crianças passaram grande parte do recreio brincando com um *laptop*. Escolhemos esta última situação para análise por dois motivos, primeiro devido à presenca do brinquedo intermediando a interação entre as crianças, segundo porque foi possível registrar diferentes estratégias de negociação na posse e no uso do brinquedo.

No momento do recreio, Mylena estava com um *laptop* de brinquedo no pátio. Algumas crianças estavam ao seu redor observando e pedindo para brincar, contudo, ela não permitiu a participação em nenhum momento observado. As posições ocupadas pelas crianças na brincadeira vão sendo construídas em interação com seus pares, como nas situações em que Mylena esteve na posição de líder, de quem decide, de quem possui um objeto que desperta a atenção das outras crianças, e, dessa forma, isso vai lhe conferindo um status de poder. Em relação a essa situação, dois aspectos podem ser discutidos: 1) o laptop como um produto do mercado para a infância; 2) o *laptop* como um brinquedo com características próprias.

Ao tratar o laptop como um produto do mercado para a infância, consideramos significativa a discussão feita por Sarmento (2003) sobre a relação entre o mercado de produtos culturais para a infância e o imaginário infantil. De acordo com o autor, não há uma influência direta desse mercado na aceitação das crianças, ao contrário, os produtos industriais só as ganham como adeptas "[...] quando se compatibilizam com as condições específicas de recepção" (2003, p. 56).

De outro modo, não há como negar que existe uma preferência muito grande das crianças em relação a determinados produtos, brinquedos, marcas, personagens. Diante disso, o autor considera que esses produtos culturais industrializados para crianças:

[...] devem a sua eficácia à empatia que conseguem estabelecer com os seus 'consumidores': dos filmes Disney às cartas Pokemon [...] verifica-se o estabelecimento de uma conformidade com o imaginário infantil que explica a universalização desses produtos (SARMENTO, 2003, p. 56).

O que motiva as crianças a desejar determinados brinquedos é, na verdade, o que eles representam simbolicamente, ou seja, ter uma Barbie ou, como no caso da situação observada no recreio, um laptop produz uma distinção social. Independente do fato de uma outra boneca que não a Barbie ou outro brinquedo que não um laptop apresentarem "potencialidades lúdicas superiores" (SARMENTO, 2003, p. 56), ou seja, o que realmente importa nesses casos é a representação simbólica.

Em relação a esse aspecto, Corsaro (2011) cita o trabalho de Mergen<sup>6</sup> sobre as novas atitudes que surgiram em relação ao brinquedo em torno de 1870. Uma delas é a percepção de que "[...] as crianças começaram a desenvolver um desejo de acúmulos de brinquedos para si, com posses materiais indicando o status do proprietário" (CORSARO, 2011, p. 146). No caso da situação do recreio apresentada, a posse do laptop por Mylena conferiu-lhe um papel de destaque perante as outras crianças durante o período do recreio.

Em relação ao segundo aspecto - o laptop como um brinquedo com características próprias -, cabe destacar que essas características são identificadas e utilizadas pelas crianças. Por exemplo, o laptop pode ser transportado de um ambiente para outro, isso permite que seja trazido para a escola e, nesse caso, para o pátio. As imagens que nele aparecem, tais como os personagens dos jogos, os signos presentes nos botões, as letras, os numerais, os sons que nele são produzidos e, ainda, os procedimentos necessários para atingir o objetivo do jogo, ou seja, as regras do jogo e as diversas possibilidades quanto ao uso desse brinquedo. Enfim, o laptop como um objeto em si, para além das representações sociais anteriormente discutidas, inscreve-se como portador de inúmeras possibilidades de interação.

No momento em que as crianças brincavam no pátio com o laptop, conversamos sobre o que estava acontecendo, conforme é possível observar na transcrição de parte dessa conversa:

```
Recreio do dia 29/04/2009:
1-Pesq: - "O que é isso?".
2-Cças: - "Um laptop".
3-Pesq: – "O que se faz com um laptop?".
4-Mylena: - "Brinca de joguinho e aprende as coisas".
5-Pesq: - "O que tu tá aprendendo?".
6-Mylena: - "Lá tem um golfinho e tem que acertar a palavra do golfinho".
7-Pesp: – "Tu conhece a palavra golfinho?".
8-Mylena: - "Conheço".
9-Pesq: - "Quem mais mexe no laptop?".
10-Cças: - "Eu não... eu não...".
```

De acordo com a transcrição da conversa, as crianças conferem duas funções ao laptop: a de brincar e a de aprender. Mylena refere-se à brincadeira relacionando-a a um jogo, ou seja, "brinca de joguinho". A explicação de Mylena sobre o que deve ser feito no decorrer do jogo demonstra que ela reconhece que existem regras que devem ser seguidas para que se possa ganhar. De acordo com Brougère, "[...] quando se brinca se aprende antes de tudo a brincar, a controlar um universo simbólico particular. Isso se torna evidente se pensarmos no jogo do xadrez ou nos esportes, em que o jogo é a ocasião de se progredir nas habilidades exigidas no próprio jogo" (1998, p.3).

A utilização do *laptop* para brincar e aprender e a linguagem específica relacionada a esse objeto revelam uma intrínseca relação entre a cultura do contexto e a cultura lúdica. Nas palavras de Brougère:

Essa cultura lúdica não está fechada em torno de si mesma, ela integra elementos externos que influenciam a brincadeira: atitudes e capacidades, cultura e meio social. Os brinquedos se inserem nesse contexto. Para se tornar um verdadeiro objeto de brincadeira, tal objeto deve encontrar seu lugar, "cavar seu espaço" na cultura lúdica da criança. Por essa inserção o brinquedo é, então, objeto de uma apropriação (2008, p. 51).

O autor destaca também que, atualmente, a manipulação de objetos vem direcionando a cultura lúdica, uma vez que incita o uso de novos brinquedos, tais como jogos eletrônicos e videogames, e possibilita "[...] novas estruturas de brincadeiras, ou desenvolvimento de algumas em detrimento de outras, novas representações: o brinquedo contribui para o desenvolvimento da cultura lúdica" (BROUGÉRE, 2008, p. 51).

No caso das brincadeiras realizadas no momento do recreio, foi possível identificar que a presença do laptop interferiu nos modos pelos quais as crianças vivenciaram a cultura lúdica naquele espaço, como Mylena, ao passar o período do recreio interagindo com esse brinquedo, permaneceu todo o tempo sentada com outras crianças ao seu redor, como espectadoras, revelando outro modo de viver a cultura lúdica a partir da incorporação de objetos.

# Considerações finais

Neste texto, tivemos como propósito discutir aspectos da infância, da cultura lúdica e da cultura de pares de forma articulada. Procuramos compreender como as crianças de uma turma de pré-escola, de uma escola de ensino fundamental da rede municipal de Pelotas, RS, vivenciaram essas relações na instituição escolar, considerando as rotinas, os espaços, a proposta da professora e, sobretudo, os momentos de interação entre elas.

Conforme indicaram os dados apresentados, no caso da turma de pré-escola investigada, em todos os dias de aula, o momento do brinquedo livre esteve contemplado no planejamento da professora, mesmo que no final da aula. Isso se constituiu em um espaco privilegiado para as crianças exercerem dinâmicas, estratégias e negociações na relação entre pares, uma vez que, por intermédio da brincadeira, elas reorganizam os modelos adultos com a finalidade de atender aos seus próprios interesses, especialmente no que se refere a "status, poder e controle".

A descrição da situação de brincadeira livre apresentada neste trabalho demonstrou que as crianças são altamente astutas em suas ações, buscando estratégias elaboradas para atingir seus objetivos. Nessas situações, a observação e a análise permitem à criança avaliar o melhor momento para se colocar diante dos pares, oferecendo, como na situação que descrevemos, objetos na tentativa de ingressar na brincadeira, realizando, assim, aquilo que Corsaro (2011) denominou de "estratégias de acesso".

Nesse sentido, a problematização dos dados apresentados ao longo do texto permitiu elucidar aspectos relevantes sobre a infância vivida por um grupo de crianças no contexto de uma instituição escolar e sobre como elas expressam no cotidiano da sala de aula a cultura de pares em momentos lúdicos. Uma das conclusões fundamentais deste estudo reafirma a centralidade do brinquedo livre na educação infantil, momento em que as crianças podem elaborar estratégias de ação, estabelecer negociações e vivenciar disputas entre pares.

Conhecer as diferentes estratégias que as crianças utilizam em situações de brincadeiras livres permite repensar as ações pedagógicas, de modo a torná-las mais condizentes com a cultura da infância.

### Notas

- 1 Optamos por indicar o horário que a situação ocorreu, com o intuito de demonstrar que essa situação foi realizada no final da aula, momento em que situações de brincadeira são possibilitadas.
- <sup>2</sup> Utilizamos os nomes verdadeiros das crianças com o intuito de garantir a autoria. Cabe salientar que essa opção foi aceita e autorizada pelas famílias, pela escola e pelas próprias crianças.
- <sup>3</sup> As sequências das transcrições, denominadas de turnos, foram numeradas para facilitar a análise. Essa opção segue a perspectiva teórica de Schnack, Pisoni e Ostermann (2005).
- <sup>4</sup> Cabe ressaltar que, no início do ano letivo, era a professora quem cuidava o recreio, mas, após reivindicar por um momento de intervalo, a direção destinou uma monitora para acompanhar as crianças.
- <sup>5</sup> Em diversos momentos observados, foi possível evidenciar situações envolvendo questões de gênero, as quais não serão abordadas devido à especificidade da tese.
- O trabalho citado por Corsaro (2011) refere-se ao artigo: Made, bought an stolen: toys and the culture of childhood In: E. West 7 P. Petrick (Ed.). Small words: Children and adolescents in America, 1850-1950. Lawrence: University Press of Kansas.

#### Referências

ALMEIGEIRAS, A. R. El abordaje etnográfico en la investigación social. In: GIALDINO, I. V. (Org.). Estratégias de investigação cualitativa. Buenos Aires: Gedisa, 2007. p. 107-152.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORBA, Â. M. Culturas da infância nos espacos - tempos do brincar. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: MEC, 2006. p. 33-45.

BROUGÈRE, G. A crianca e a cultura lúdica. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul./dez. 1998. Disponível em: <a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci</a> ar ttext&pid=S0102-25551998000200007>. Acesso em: 2 maio 2010.

. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thonson Learning, 2002. p. 57-78.

. Bringuedo e cultura. São Paulo: Cortez, 2008.

BROUGÈRE, G. In: CASIMIRO, V. Entrevista com Gilles Brougère: o interesse de estudar os pokemons é para demonstrar que, às vezes, as crianças têm competências extraordinárias para aprender. Zero-a-Seis, Revista Eletrônica, n. 14, p. 1-7, jul./dez. 2006. Disponível em: <a href="http://">http://</a> www.journal.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1909/1667>. Acesso em: 2 maio 2010.

COFFEY, A.; ATKINSON, P. Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias comentarias de investigación. Medellín: Editoria Universidad de Antiquia, 2003.

COHN, C. Antropologia da crianca. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CORSARO, W. Children's peer cultures. Annual Review of Sociology, Bloomington, n. 16, p. 197-220, 1990.

. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. C. (Org.). Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

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

CORSARO, W.; MOLINARI, L. I campaign: understanding children's transition from preschool to elementary school. New York: Teachers College Press, 2005.

CORSARO, W. In: MULLER, F. Entrevista com Corsaro. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 98, p. 271-278, abr. 2007. Disponível em: <a href="http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a14v2898">http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a14v2898</a>. pdf>. Acesso em: 14 maio 2010.

DELGADO, A.; MÜLLER, F. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. In: VIEIRA, S. (Org.). A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 141-157. GEERTZ, C. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIALDINO, I. V. de (Org.). Estrategias de investigación cualitativa. Buenos Aires: Editorial Gedisa, 2007.

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

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. Cadernos de Educação, Pelotas, ano 12, n. 21, p. 51-70, jul./dez. 2003.

. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO M. J.; GOUVEA, M. C. de (Org.), Estudos da infância: educação e práticas sociais. Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p. 17-39.

SCHNACK, C. M.; PISONI, T. D.; OSTERMANN, A. C. Transcrição de fala: do evento real à representação escrita. Entrelinhas, São Leopoldo, ano II, n. 2, p. 1-8, maio/ago. 2005. Disponível em: <a href="http://www.sscnet.ucla.edu/soc/faculty/schegloff/TranscriptionProject">http://www.sscnet.ucla.edu/soc/faculty/schegloff/TranscriptionProject</a>. Acesso em: 2 maio 2010.