Brincando de faz-de-conta: culturas infantis no parque

Playing make-believe: children's cultures in the park

DOI:10.34117/bjdv7n7-352

Recebimento dos originais: 14/06/2021
Aceitação para publicação: 14/07/2021

Lenilda Cordeiro de Macêdo
Professora do departamento de educação da Universidade Estadual da Paraíba/ UEPB, Campus I
Endereço: Rua João Silveira Guimarães, 105 – Itararé, Campina Grande, PB.
E-mail: lenilda18@servidor.uepb.edu.br

RESUMO
Este artigo tem como objetivo discutir qual o lugar da infância e da criança no contexto da educação infantil, analisando como as crianças produzem e reproduzem culturas no horário da recreação livre. Tendo os estudos da Sociologia da Infância como referencial teórico de base desenvolvemos uma pesquisa de natureza qualitativa, apoiada no método etnográfico. Realizamos observações de duas turmas do pré-escolar, cujos dados produzidos foram registrados em diário de campo e câmera de vídeo. A análise dos dados evidenciou que o recreio é um espaço precioso para percebermos as culturas infantis, porque há uma relativa liberdade para agir. As brincadeiras infantis possuem fortes elementos criativos, os quais são considerados culturas, ou seja, modos singulares de agir da infância.

Palavras-Chave: Infância, Criança, Culturas Infantis.

ABSTRACT
This paper aims to discuss the place of childhood and children in the context of early childhood education, analyzing how children produce and reproduce cultures during free playtime. Having the studies of the Sociology of Childhood as a basic theoretical reference, we developed a qualitative research, supported by the ethnographic method. We conducted observations of two preschool classes, whose data were recorded in a field diary and video camera. The data analysis showed that the playground is a precious space for us to perceive children's cultures, because there is a relative freedom to act. Children's play has strong creative elements, which are considered cultures, that is, unique ways of acting in childhood.

Keywords: Childhood, Child, Child Cultures.

1 AS CULTURAS DA INFÂNCIA E A CRIANÇA COMO CATEGORIA SOCIAL

Recentemente, algumas áreas de conhecimento, além da Psicologia, passaram a se interessar pela infância, a exemplo da Antropologia e da Sociologia da Infância. Houve um forte incremento dos estudos na década de 1990, embora a socialização das crianças

tenha acontecido, desde os primórdios da modernidade, com o advento da escola moderna, que surgiu, segundo Ariès (1981), para institucionalizar a educação das crianças. Ao longo da história a criança foi alvo de ações socializadoras, por parte da família e da escola, uma vez que não havia espaço para ela em uma sociedade, cujo padrão de normalidade era/ é o adulto. Os estudos da Sociologia da Infância vêm justamente apontar uma nova concepção sobre a criança, vista tradicionalmente como indivíduo e a infância como período de transição.

Partindo de uma forte crítica às teorias sociológicas tradicionais, que consideram o desenvolvimento social como uma adaptação/integração do indivíduo à sociedade, Corsaro (2011) afirma que a socialização se constitui em um processo de reinvenção e de reprodução, elaboradas no coletivo ou entre pares. A teoria em pauta é uma espécie de volta ao ator/sujeito, a partir de uma leitura bastante contemporânea da clássica antinomia indivíduo/sociedade, sobre a qual diversas teorias têm sido elaboradas e reelaboradas, buscando compreender como as sociedades se estruturam e qual o papel dos agentes humanos na construção de tais estruturas que, por sua vez, refletem na construção dos próprios sujeitos.

Na perspectiva de Corsaro (2011, p. 31), as crianças constroem o mundo em que vivem, pois "criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares", ao se apropriarem de forma criativa das informações oriundas dos adultos com a finalidade de responderem às suas preocupações exclusivas. O autor explicita as bases estruturais de seu conceito: a linguagem, as rotinas culturais e a produção cultural das crianças com seus pares.

A perspectiva de socialização durkheimiana, presente ainda hoje em espaços coletivos de educação infantil e escolar defende que a criança deve incorporar as normas e conhecimentos culturalmente produzidos, de forma passiva, garantindo, por sua vez, a ordem social. Tal perspectiva criticada pela psicologia de vertente construtivista e sócio histórica, desde a primeira metade do século XX, ao elaborar teorias de desenvolvimento humano, cuja perspectiva sobre a criança ressalta o seu papel ativo na construção de si mesma e do mundo que a cerca, ressaltando, assim, a ação da mesma sobre a realidade. A sociologia da infância incorpora tais perspectivas e ressalta a ação (agency) destes sujeitos na sociedade e, sobretudo nos espaços coletivos de educação infantil.

O conceito de socialização, nesta perspectiva, é re-tratado, ou seja, socializar não implica, somente impor normas sobre a criança, de forma unilateral, mas supõe uma interação/ação ativa por parte da criança, ator social que vai reinterpretar estas normas e

informações, negociá-las e, até mesmo, modificá-las produzindo outras normas e conhecimentos, ou seja, produzindo novas respostas, portanto criando culturas infantis. Este ponto de vista supõe ouvir/ver as crianças, considerá-las capazes de construir conhecimentos/culturas.

Implícita a esta nova agenda sobre a infância está a concepção de criança como ator social. Em diálogo com a psicologia interacionista, que ressalta a atividade das crianças e, também, com a psicologia sócio histórica, que compreende a realidade como simbólica e o homem como ser interativo a antropologia e a sociologia da infância compreendem a criança como ator social, portanto, alguém capaz de elaborar ações frente às estruturas sociais, a partir de sua interação com os adultos e outras crianças sendo participante ativo na consolidação dos papéis que assume na estrutura social.

Um princípio decorrente desta concepção de criança como ator social é o de que as crianças, enquanto sujeitos com autonomia relativa, frente aos adultos, não apenas reproduzem culturas, mas são legítimas produtoras de culturas. "[...] elas elaboram sentidos, para e sobre o mundo a partir de suas experiências, compartilhando plenamente de uma cultura, [...]" (COHN, 2005, p. 35). São sentidos singulares, que não devem ser confundidos como meras cópias das ações produzidas pelos adultos.

As crianças, mesmo que os professores e educadores não tenham consciência, constroem uma relativa autonomia no meio em que vivem, porque, ao contrário do que a psicologia e a sociologia clássicas afirmam, são sujeitos com capacidade de pensamento, de ação frente ao mundo. Os sentidos e significados sobre a realidade e sobre os objetos não são apenas dados, mas reapropriados por elas de forma única, genuína, singular, em resumo, elas reinterpretam seus mundos de vida (SARMENTO, 2004; CORSARO, 2011).

As estruturas (normas, leis, dispositivos disciplinares, organizações e instituições, dentre outros), apesar de funcionarem como dispositivos de controle, não impedem a atividade/criatividade das crianças, elas produzem suas próprias culturas que, muitas vezes, são formas alternativas de sobreviverem em contextos hostis à sua presença. O fato de construírem culturas, saberes, significa que elas estão produzindo a própria sociedade em que vivem, embora este fato não seja reconhecido nem legitimado pela sociedade (CORSARO, 2011).

O debate sobre a autonomia das crianças, para a construção de suas próprias culturas prescinde de outro elemento fundamental, compreender "como as significações construídas pelas crianças se transformam em sistemas simbólicos relativamente

padronizados, mesmo que dinâmicos e heterogêneos" (SARMENTO, 2004, p. 21). Há estudos que comprovam as formas culturais infantis (CORSARO, 2011; JAMES; JENKS; PROUT, 1998).

As culturas infantis são saberes construídos de forma singular na interação das crianças entre si e entre os adultos, ou seja, são elaboradas inter e intra gerações, portanto, implicam operar as dimensões cognitivo linguísticas e relacionais. As culturas infantis constituem uma representação singular das crianças sobre a realidade social, sobre seus modos de vida, portanto, são específicas da infância e, consequentemente, diferenciadas das culturas adultas.

2 PERCURSO METODOLÓGICO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma creche no município de Campina Grande, estado da Paraíba, que atende crianças entre 2 e 5 anos de idade, no período de maio de 2011 a maio de 2012. As observações foram feitas, especificamente, em duas turmas do pré-escolar, denominadas de turmas A e B.

Elegemos o método etnográfico para a realização da pesquisa de campo. As técnicas utilizadas na produção dos dados foram a observação participante e entrevistas informais, com 28 crianças, com idade entre quatro e cinco anos e quatro professoras[1], todas efetivas, com formação em nível superior, sendo três licenciadas em pedagogia e uma em letras. Dentre as professoras, uma é especialista em educação infantil.

Registramos os episódios relativos ao momento da rotina, destinado à recreação das crianças no parque, em Diário de Campo e em câmera de vídeo e fotográfica. Totalizamos cerca de cento e sete minutos e noventa e quatro segundos de gravação dos episódios no horário da recreação. Os registros foram feitos com a câmera móvel, no formato varredura. As atividades de recreio ocorriam no pátio, diariamente às 9:h00 da manhã, horário em que as duas turmas do pré-escolar, A e B se encontravam. Era o momento da rotina mais esperado pelas crianças. Nenhuma outra atividade substituía o recreio para elas. Era um período curto, de cerca de 30 minutos, quando as professoras não atrasavam, no qual as crianças tinham autonomia para agir, brincar e interagir com os colegas. Os dados produzidos pelos vídeos (após a transcrição) e os do caderno de campo foram analisados tendo como referência o instrumento da microanálise.

[1] A identidade das crianças e professoras foi resguardada, portanto, os nomes que aparecem no texto são fictícios.

3 JOGOS, BRINQUEDOS, BRINCADEIRAS, FAZ-DE-CONTA & CIA: A DINÂMICA DAS CULTURAS INFANTIS

Na atividade lúdica a criança transpõe o tempo e o espaço. Aqueles objetos ou papéis, que lhe são negados, por sua imaturidade física e mental, deixam de sê-lo nas brincadeiras. Além disto, à medida que vão reconhecendo e vivenciando objetos, modos de ser e de estar no mundo, por meio das brincadeiras, vão se inserindo, reproduzindo e produzindo culturas. Vigotsky (2007) ressalta que as principais mudanças psíquicas do sujeito ocorrem através do brincar.

Observamos que há uma disputa entre as crianças pelos poucos brinquedos que existem ou que são liberados para levarem ao parque. Muitas crianças vão até ele por que é um brinquedo estruturado: é só escorregar, porém elas criam mil maneiras de brincar. Além do escorrego, tem as casinhas, que estão vazias, portanto, elas têm que levar algum brinquedo da sala, porém, as professoras nem sempre permitem. Tem o futebol que, por várias vezes, observamos jogarem com uma pedra, por não terem bola. A professora Amanda[2] fez uma bola de meia para eles jogarem. Quanto aos cavalos de pau a professora tem que autorizar as crianças para pegarem.

> [...] uma criança começou a correr e logo, apareceu aquele que é o objeto da fuga, Roberto, que aparece com um pedaço de pau pequeno, agora com a função de um revólver, imitando o barulho de tiros. As outras crianças entraram logo no jogo e começaram a correr pelo pátio. À medida que correm gritam muito [...]. Outro grupo continuou brincando, outras três foram brincar de correr numa rodinha no recreio coberto, de repente, chegou Roberto, com sua 'arma', apontando e atirando, eles começaram a correr e gritar: nem me pega, nem me pega [...] Roger aparece com outra 'arma', um pedaço de pau, que tinha um formato similar ao revólver, saiu atirando para todo lado. Roberto disse: vamos nos esconder e foi para trás de uma planta. A professora, que conversava na sala da coordenadora falou para os meninos soltarem os paus. Eles soltaram, mas pegaram uns pedaços de cordões e ficaram correndo uns atrás dos outros. (Diário de Campo, 15/07/2011 – turmas A e B)

Acima, observamos um jogo de faz-de-conta, onde duas crianças, Roberto e Roger, assumem o papel de polícia/ladrão e estão com armas. Simbolizam uma situação de jogo. Os colegas começam a correr. A mesma criança que fazia o papel de polícia, quando o colega chega, também empunhando uma arma, se torna refém/e ou ladrão. A mudança de papéis é imediata e deliberada. Não é necessário que alguém dite as regras, elas são criadas imediatamente e os cenários, enredos e objetos são transformados. A criança cria/produz cultura neste jogo. As crianças, em seus jogos de faz-de-conta,

[2] Tendo em vista resguardar a identidade dos participantes da pesquisa (crianças e professoras) criamos nomes fictícios.

reproduzem e reinterpretam o que veem na mídia, nas relações com os adultos. Empunhar uma arma constitui, para a criança, um sentido de poder e de resistência ao mundo adulto (CORSARO, 2011). A professora não consegue atribuir um valor pedagógico ao jogo de faz-de-conta e diz para os meninos soltarem os paus, rompendo com a situação lúdica em processo, cujos objetos têm outra função e significado, são armas. Como ela não participa da situação, não consegue compreender o ponto de vista das crianças.

> [...] Hoje no futebol tem 3 crianças: Augusto, Arthur, Andrey. Arthur desiste de jogar e leva a bola. Andrey fala: tia, Arthur não quer mais jogar. A professora Amanda responde: Arthur entregue a bola. A correria no pátio é grande. Roberto surge com dois paus "armas" na mão, o jogo do polícia e ladrão. Clara está com uma bola de meia, ela joga com Alexandre. Rodrigo está com uma vassoura de brinquedo varrendo a casinha, Ronaldo joga areia na casinha, Roberto que estava com as "armas" solta-as e pega uma vassoura também. Carmem também varre. No escorrego, Sonia e Ronaldo escorregam, eles brincam de mãe e filho. Agora, várias crianças estão com vassouras. Roberto está telefonando (telefone de brinquedo). No escorrego eles criam uma brincadeira de fechar o portão (um cabo de vassoura), quando uma criança vem descendo eles dizem que o portão está fechado e depois abrem. (Diário de Campo, 21/07/2011 - turmas A e B).

O que predomina é a atividade lúdica das crianças neste espaço. No escorrego, que já é um brinquedo estruturado, elas criam situações de faz-de-conta e, em seguida, um jogo de regras. Roberto, que está com as armas na mão, solta-as para realizar outra atividade, com uma vassoura de brinquedo, passa a varrer a casinha junto a outros colegas. O brincar é contagioso, o que possibilita esta pluralidade de brincadeiras e interações é a diversidade de suportes que estão a disposição das crianças (escorrego, bola, pedaços de pau, telefone) que induzem, de certa forma, as suas ações e interações entre os pares.

> [...] As crianças se envolveram completamente naquela brincadeira na areia. A professora diz para eles irem pegar água na lavanderia. Eles pegam os regadores e vão buscar água. Alguns ficam sozinhos pegando areia e enchendo seus baldes, outros ficam em grupo: fazem bolo, castelo, modelam estrelas, animais marinhos, etc. Não percebemos conflitos entre eles. Há cooperação, compartilhamento, cumplicidade em relação ao que fazem, com raras exceções. Clara se junta com Catarina e Cecília e vão fazer um bolo gigante: enquanto Clara mexe a massa, Catarina vai pegar água e Cecília mais areia; Carmen se afasta do grupo e fica sozinha, pegando areia com a pá e enchendo seu balde, em seguida, vai pegar água para regar a terra. Passa um tempo assim e, depois vai se juntar ao grupo de Clara. (Diário de Campo, 02/09/2011 – turma B).

Brincar na areia com baldes, mexer na terra é, de fato, a brincadeira predileta no parque. Observamos vários pedidos das crianças para irem brincar na areia, mas, ao longo da pesquisa, a professora da turma B liberou os baldes apenas 3 vezes. Na turma A não

tem estes brinquedos, por isso, as crianças não brincam, ficam como expectadores. Na areia, todos estão com baldes e pás (feitos com material de baixo custo). Os regadores também têm em quantidade suficiente. Aparentemente, não há motivos para as disputas individuais. Esta quantidade razoável de brinquedos/artefatos constitui-se em um dos inibidores das disputas e dos conflitos. Ademais, a terra, os diversos materiais nela contidos, parecem atrair as crianças. Segundo Benjamin (1987, p.18), "[...] a terra está repleta dos mais incomparáveis objetos de atenção e exercícios infantis."

> [...] Clara (turma B) está com um objeto de plástico (uma torneira de filtro) ela, juntamente com Augusto e outros meninos da turma brincavam de matar. Augusto, Adriano, Aquiles e outros chegavam perto dela e diziam – Clara, me mata. Ela apontava a arma (torneira) e fazia o barulho da bala e eles, imediatamente, caiam no chão e fingiam que estavam mortos. Pouco tempo depois, levantavam novamente, iam até ela e diziam: nem me mata!! [...] começava tudo de novo. Durante todo o recreio eles vivenciaram esta brincadeira, que envolvia um jogo de papéis. Roberto também, como sempre tinha uma arma na mão (só que menos sofisticada e corria apontando para quem tivesse na frente dele e fazendo o barulho da bala também (Vídeo, 22/11/2011- t: 00:09:56 – turmas A e B).

Neste evento, as crianças interagem entre si. Estão realizando uma ação social, uma forma singular de estar e agir no mundo, de comunicar algo através do corpo, da linguagem, o brincar. O tema da brincadeira é algo que elas extraíram da realidade, mas não é pura cópia da realidade. É dada aos objetos, torneira e pedaços de pau, uma função diferenciada da original: revólver. Ademais, eles tinham consciência de que estavam representando papéis, estavam "fazendo de conta que", ao convidar Clara para matá-los, caracterizando-se como uma reprodução interpretativa da realidade (CORSARO, 2011). O brincar como uma forma de interação das crianças no mundo deve ser considerado um assunto sério e não um passatempo ou uma atividade natural das crianças.

> [...] Catarina chega à casinha onde estão Sonia, Simone e Susie desenhando no quadro. Ela entra com uma vassoura na mão e diz: quem quer ser a mãe levante a mão. Susie levanta a mão. Catarina diz: você vai ser a mãe. Entrega a vassoura a Susie. Em seguida pergunta: quem quer ser a filha? Sonia responde: eu! Catarina concorda: você vai ser a filha. Em seguida, pergunta: quem quer ser o pai? Simone levanta a mão. Catarina diz: você vai ser o pai. Por fim, pega o quadro e diz - vou trabalhar. (Diário de Campo, 19/08/2011 – turmas A e B).

Catarina inicia um jogo simbólico, com forte característica da realidade. Espelha-se na professora, liderando e organizando o jogo, inclusive, utilizando-se de uma expressão comum da professora, mandar levantar o braço. Cada uma das colegas assume um papel na brincadeira, como ela que vai trabalhar. Percebemos realidade e fantasia sobrepondo-se uma à outra, nas culturas infantis a lógica é esta (SARMENTO, 2004;

CORSARO, 2011). Estão brincando de faz-de-conta, mas com fortes elementos, discursos, objetos, valores, atitudes apreendidos de suas experiências reais, concretas.

A sociologia da infância defende a perspectiva de entender a criança como ator social, como sujeito que, além de reproduzir a estrutura, também é potencialmente capaz de resistir e modificá-la, inclusive, produzindo significados próprios, constituindo-se no que Giddens (1989) denomina de dualidade da estrutura. Ao mesmo tempo em que a criança é coagida pela norma, pela estrutura, é habilitada para reagir à mesma e, neste processo de criação, ela produz, dentre outras coisas, culturas infantis.

Os brinquedos e/ou objetos que se transformam em brinquedos pelas crianças, são investidos de significados sociais. O pedaço de pau se transforma em arma, suporte para a estruturação do jogo de faz-de-conta, pois, "rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, através dos brinquedos, um pequeno mundo próprio." (BENJAMIN, 2002, p. 85). Há uma disposição por parte das crianças de imprimir uma função lúdica aos objetos a sua volta. Neste processo de simbolização, elas não apenas imitam (reproduzem) o mundo adulto, mas constroem novos sentidos (produzem) cultura.

> [...] pegaram cavalinhos e saíram trotando, inclusive Roberto, da turma A, pegou um cavalinho (só tem cavalinho na turma B). Carmen também pegou um cavalinho e ficou no recreio. Catarina pegou uma vassoura, só que não foi para as casinhas, ficou varrendo o recreio coberto. Roberto largou o cavalo, pegou um carro e ficou empurrando no pilar do pátio do recreio e no escorrego. Clara, Alberto, Simone e Alexandre fizeram trenzinho no escorrego. Carmen, Alberto, Alexandre e Adriano pegaram um quadro (pequeno) na sala, penduraram em uma das colunas do recreio coberto e começaram a brincar de "sala de aula". Carmen disse que era a professora que ficava dizendo as letras... Depois, ela falou para Alexandre – mas, tu é egoísta. (Porque só ele escrevia/desenhava no quadro). (Diário de Campo, 24/08/2011 – turmas A e B).

As crianças agem de forma multifocal, ou seja, se dividem, quase que simultaneamente, em várias atividades/ações. Abandonam a ação, de forma abrupta, sem aviso prévio. Roberto estava com o cavalo, trotando, mas mudou rapidamente de brinquedo, pegou o carro e foi empurrar, inclusive no próprio escorrego (no corrimão). Carmen, que também estava com um cavalinho, o abandonou e foi brincar de professora com a lousa, como também, Alexandre que estava no trenzinho, no escorrego. No papel de professora, Carmen incorpora, de forma pontual, contextualizada, a expressão que a professora usa quando ralha com alguma criança que não quer partilhar algo com o colega.

No escorrego as crianças recriam outras formas de brincar. Ferreira (2004, p. 58) afirma que as crianças não se limitam a reproduzir o mundo dos grandes, à sua escala, mas "pelo avesso", o reconstroem e ressignificam através de múltiplas e complexas interações com os pares. É exatamente o que o evento do escorrego nos mostra. Elas inventaram uma nova forma de brincar neste brinquedo, transformaram a estrutura existente instituindo novas ordens, novas formas de agir e interagir no mesmo.

> [...] Roberto, Vitor, Susie e Ramires estão brincando agora, com a caçamba. Enchem de terra e levam para dentro da casinha, onde despejam. Depois, retornam para pegar mais terra. Susie chama Rômulo para brincar (de outra coisa), mas ele não quer. Continua com a caçamba, só que amigavelmente, com Roberto, que diz – agora é minha vez, Rômulo, agora é minha vez. Ao lado, Renan brinca com outro caminhão maior, inclusive senta nele e pilota. Susie vai para a casinha com a caçamba cheia de terra. Chegando lá, despeja a terra, mas encontra Catarina, Sabrina e Simone brincando com bonecas e ursos. Susie pega uma boneca e senta junto às colegas; Roger entra na brincadeira com Roberto e Rômulo vai encher a caçamba de terra e descarregar. Roberto fica insistindo – agora é minha vez; Susie deixa a boneca e vai brincar de pular da janela com Ramires. (Diário de Campo, 31/08/2011 – turmas A e B).

Percebemos uma miscelânea de ações e interações que ocorrem, ao mesmo tempo no recreio. Os interesses das crianças são volúveis. Elas participam, quase que simultaneamente, de diversas ações e grupos. Susie, neste evento, fez parte de três grupos: primeiramente, estava com os colegas, Roberto, Vitor e Ramires pegando terra com a caçamba, em seguida, foi brincar com as bonecas com Catarina e Simone, mas, após um curto espaço de tempo, já está com Ramires brincando de pular. As crianças "[...] podem abandonar a ação comum em que estavam envolvidas a qualquer momento, terminando-a sem aviso prévio ou possibilidade de negociação." (CORSARO, 2011, p. 150).

> [...] 9h – recreio a maioria das crianças vai para o escorrego. As crianças brincam de correr em um jogo de pega-pega. Susie, Roberto, Roger, Ruan, estão juntos com um carrinho. Roberto também aparece com um carrinho e junto com Ruan empurra o carro no pilar do pátio coberto. Susie começa a brincar de academia (tem uma academia no pátio coberto), mas deixa de lado esta brincadeira e já vai para outra. Se junta a Ruan e Rômulo e brincam de pega-pega. Quando, finalmente, pega um dos colegas o deita no chão. O jogo acaba. Renan a convida de novo, mas ela não vai [...] não está mais interessada. (Diário de Campo, 19/10/2011- turmas A e B).

Susie, neste evento, participa de três atividades em um intervalo curto de tempo: está com os pares, brincando com um carrinho, depois vai brincar de academia, sem parceiros e, em seguida, volta a brincar em pares, mas mudou de brincadeira, no entanto, em um breve espaço de tempo, perdeu o interesse pela mesma. Enquanto isto, Roberto está conseguindo manter uma ação conjunta com Ruan. Esta capacidade de mobilidade

simultânea, de transformação das ações, dos contextos, dos cenários, dos atores e de reiteração constituem-se características das culturas infantis (SARMENTO, 2004; FERREIRA, 2004).

> [...] Roberto aparece com dois pedaços finos de pau "armas" fazendo barulho com a boca (como se fossem tiros). Augusto, Adriano e Andrey jogam futebol no pátio coberto. Outras crianças estão no escorrego, o qual está muito disputado. Elas vão e voltam. Escorregam por um tempo, saem e depois voltam novamente para o escorrego. As professoras, Amanda e Samanta, conversam sentadas em cadeiras próximas ao escorrego (local de maior concentração de crianças). Em determinado momento, elas fazem um jogo de pega-pega próximo ao escorrego. (Diário de Campo, 09/09/2011 – turmas A e B).

Roberto está sempre fazendo-de-conta que está atirando. E, quando está com um carrinho, diz que é bombeiro. É uma forma singular de atuar naquele espaço. Foram cerca de 11 vezes que observamos o mesmo tipo de ação, ao longo das nossas observações no pátio. Ele não está meramente copiando a realidade. O conceito de reprodução interpretativa de Corsaro (2011) amplia a noção de que o faz-de-conta das crianças é uma réplica da vida adulta. De acordo com esta perspectiva, as crianças são seletivas nos modos de apreensão e representação: Roberto seleciona o objeto que vai usar como "arma", escolhe o espaço para atuar como policial, mas precisa de colegas que entrem na brincadeira, portanto, veio para o escorrego, local de maior concentração de crianças. Neste sentido, a brincadeira de Roberto é mais transformativa do que imitativa (FERREIRA, 2004).

> [...] Roberto depois de correr muito no seu cavalo pede a Ramires para trocar com o dele. Me chama e diz: tia pede para ele trocar o cavalo comigo. Pergunto porque ele quer trocar. Ele diz: porque sim. Fica insistindo, mas Ramires não dá atenção a ele. Susie, Sonia e Sabrina estão brincando com terra. Enchem umas caixas de creme dental, vazias que acharam e vão derramar dentro da casinha. Roger passa a todo galope no cavalo e com a mão no ouvido fazendo de conta que está falando ao celular. Roberto segura seu cavalo na mão, não quis mais correr com ele, mas na outra já segura uma raquete. Susie, Sabrina e Sonia já estão em outra atividade: agora tiram as flores do pé de papoula. (Vídeo, 07/11/2011. t: 00:09:20s – turmas A e B).

Percebemos as mesmas crianças em vários eventos. A mobilidade, a fragilidade aparente da participação das crianças nos grupos de pares é recorrente. Nem sempre elas terminam o que começam. Susie, ora está jogando terra na casinha, ora está construindo uma barreira no escorrego e, depois, está na casinha com Sonia, desenhando na lousa. O parque apresenta-se como multifocal, mesmo os recursos sendo escassos, para a quantidade de crianças, elas têm a possibilidade de experimentar variadas situações de

brinquedo e trabalho. Quer varrer a casinha, tem a vassoura, mas, se o chão precisa estar sujo, coloca terra. Vai brincar de faz-de-conta no escorrego, constrói uma ponte. Vai para a lousa. Mas, sempre encontra alguém que participe de uma ação comum. No entanto, pela própria estrutura do espaço e tempo os eventos são espetaculares, rápidos, sutis.

3.1 SENTE AQUI UM POUQUINHO: A PEDAGOGIA DO CONTROLE NO PARQUE

As crianças, na recreação, têm autonomia relativa para escolher do que brincar ou que evento realizar. A instituição estabelece um contrato em que permite a elas brincar, mas com ordem. As crianças, por sua vez, acordam entre si que devem brincar com outras crianças. Neste sentido, configura-se uma arena, onde os atores, professores e crianças decidem, continuamente e se confrontam, ficando explícito, por sua vez, as relações de poder que, em síntese, são bastante desiguais entre adultos e crianças e, também, entre as próprias crianças. O estatuto de dominadas não as tornam dóceis, passivas nesta arena, pelo contrário, continuamente, elas desafiam a ordem vigente, exatamente porque são ativas, reproduzem a estrutura e produzem modificações sobre ela (FERREIRA, 2004).

> [...] algumas crianças ficam no escorrego descendo deitadas e subindo, pela própria rampa. Em dado momento uma delas empurrou Simone do escorrego. Ela ficou chorando, ajudei a levantar e fiquei consolando-o enquanto a professora Samantha chegava. Ela perguntou quem tinha empurrado. Simone falou que tinha sido Ronaldo. A professora o chamou e mandou que ficasse sentado um pouquinho no pilar. Ele chegou para Simone e disse que quem tinha empurrado ela tinha sido Rodolfo. (Diário de Campo, 15/07/2011 – turmas A e B).

O escorrego é um brinquedo estruturado, que tem o objetivo explícito de direcionar a brincadeira das crianças: tem uma escada para subir e uma rampa para descer. As regras estão dadas, as crianças sobem pela escadinha e escorregam pela rampa. Mesmo assim, elas desconstroem esta estrutura e fazem o contrário, infringem o instituído. Elas não ficam limitadas no tempo e no espaço. Criam novas formas de brincar a partir do próprio brinquedo. O período da recreação é um momento improdutivo para os adultos e produtivo, do ponto de vista das crianças.

> [...] Sonia está sentada no pilar com uma expressão triste/zangada. Chego e pergunto o que foi. Ela diz: estou de castigo. A professora a havia mandado sentar no pilar, pois havia brigado com colegas (Diário de Campo, 14/09/2011 – TURMAS A e B); [...] professora Samanta manda Roger ir para a sala ficar de repouso, porque ele brincava de pega-pega com os colegas e pegou de mau jeito um deles, que chorou e falou para ela. Samanta não assistiu a cena, apenas ouviu o que o menino disse e não escutou a versão de Roger, que não havia

> tido a intenção de machucar o colega (ele é bem maior do que os outros e acaba pesando a mão). (Vídeo, 01/11/2011 – turmas A e B).

Este momento da rotina chega a ser sagrado, mítico para as crianças, pois é o tempo e o espaço da relativa autonomia para escolher do que brincar, com quem e como. Tirar isto delas por circunstâncias, muitas vezes, desprovidas de razões factíveis não é justo. Apesar, de o brincar fazer parte do currículo oficial da educação infantil parece que as professoras não sabem muito o que fazer com esta cultura das crianças.

> [...] A professora Samanta coloca Sonia para sentar no pilar, já que, segundo a colega Simone ela o havia batido. Sonia fica com cara de choro, mas não argumenta. Sua irmã, Clara, que está correndo com um cavalo, passa e a ver sentada e triste. Vai até ela e pergunta o que aconteceu. Ela conta a história quase chorando. Clara diz: vou sentar com você. Fica com o cavalinho sentado junto à irmã. Os colegas a chamam para voltar a brincar, mas ela não sai de perto da irmã. Roger, que também conversa com Sonia e Clara vai até a professora Samanta tentar convencê-la a tirar Sonia do castigo, mas ela diz que não, pois Sonia bateu na colega. Roger diz: bem feito. (Diário de Campo, 29/08/2011 – turmas A e B).

As crianças produziram uma mudança na ordem/norma da professora. Clara, a irmã de Sonia ficou de "repouso" com ela, promovendo, com sua atitude de amizade, uma mudança estrutural. Inclusive, outro colega, o Roger, foi pedir a professora para tirar Sonia do "repouso", afinal, era sua companheira de brincadeira, porém Clara resolveu ficar de "repouso" em solidariedade à irmã, o que motivou sua intervenção junto à professora. Esta configuração provocada pela atitude de colocar Sonia de "repouso" não estava prevista pela professora. Ela, agora, precisava lidar com uma nova circunstância, pois houve uma mudança na situação provocada pela ação (agency) das crianças que não poderia ser descartada.

É importante a disciplina, a criança aprender normas de convivência junto aos pares e adultos, no entanto, a perspectiva de socialização das professoras é durkheimiana. Para elas, as crianças devem ser integradas, adaptadas à estrutura, às normas ditadas pelos adultos, ao invés de dialogar, dar espaço para argumentarem e construírem as regras do escorrego, do futebol, enfim, da utilização do espaço e do tempo do recreio. Em síntese, "a rotina cotidiana da creche e da pré-escola está invadida pela conformação subjetiva de acordo com os discursos hegemônicos e nela procura-se banir a transgressão, o desejo e a alegria." (BARBOSA, 2006, p.39-40).

> [...] Andrey e Arthur ficaram de "repouso" na hora do recreio. Só que a professora Amanda não os deixou juntos na mesma sala. Levou Andrey para a sala do maternal II, que estava vazia e mandou que ele sentasse lá. Andrey

> chamou Alexandre e pediu para ele falar com Amanda para deixá-lo brincar. Alexandre falou para mim. Eu disse a ele que quando ela passasse aqui a chamasse para conversar. Perguntei para Andrey o que era que ele queria. Ele falou: eu quero brincar. A diretora passou pelo corredor. Ele ficou chamando várias vezes: tia, tia, tia..., mas acho que ela não ouviu. Perguntei por que ele estava chamando a tia. Ele respondeu: pedir para ela deixar eu brincar um pouquinho. Alexandre pediu a Amanda para ela deixar Andrey brincar. Amanda respondeu: eu já disse que ele não vai. (Vídeo, 23/11/2011 – t:00:05:48 – turmas A e B).

A professora deixou Andrey e Artur sem recreio, porque eles conversavam entre si, estavam dispersos, segundo ela, que escrevia na lousa os símbolos natalinos, com a ajuda das crianças. Perguntava quais letras: inicial, final, ia soletrando as sílabas, para identificarem os sons. É uma atividade bem cansativa, até porque ela tem um tom de voz alto e as crianças vão cansando, de tanto ouvir os sons e terem que pronunciá-los. Ficam sentadas de frente para a lousa e precisam prestar atenção, para realizarem a relação fonema-grafema. O que requer muita disciplina corporal, acuidade visual e auditiva, porém, nem sempre elas conseguem.

Impor pontos de vista, sem dar às crianças o direito de defesa, de argumentação, é algo naturalizado pela sociedade, geralmente quando se trata da infância. Apesar da ampla divulgação de seus direitos e das novas concepções de criança como sujeito, como ator social, ainda se percebe, em pleno século XXI, a marginalização destes cidadãos nas próprias instituições educacionais, constituindo-se em uma dicotomia entre as intenções e as práticas. As crianças ainda são o grupo humano mais afetado pela negligência e por todo tipo de maus tratos impetrados pelos adultos (SARMENTO e VEIGA, 2010).

> [...] Às 10h. A professora Amanda liberou as crianças para brincar só na areia, em frente à sala, disse para não irem para o escorrego ou pátio, pois as crianças do maternal estavam lá. Algumas crianças foram dizer para Amanda que Andrey tinha ido ao banheiro e fechado a porta. Ela prontamente disse que ele iria ficar sem recreio. Não procurou saber a versão da criança. Ouviu apenas as que o estavam acusando. (Diário de Campo/05/09/2011, turmas A e B).

A decisão sobre a criança brincar não é prerrogativa dos professores ou das instituições. Brincar é um direito consagrado em lei. Cobramos da criança, que sofre um processo de ocultamento sem precedentes na história, que cumpra regras instituídas localmente, mas não cumprimos as leis de caráter mais amplo e de maiores proporções e implicações, a exemplo do Estatuto da Criança e do Adolescente. Ademais, ouvir uma versão dos fatos e não ouvir a outra parte que está sendo acusada é antidemocrático. As crianças estão sendo violadas em seus direitos em espaços educacionais, locais que

deveriam ser exemplo na sociedade para cumprir as leis, para banir práticas de exclusão e desrespeito para com elas.

> [...] O grupo do futebol está lá com a bola de meia (Andrey, Augusto, Adriano e Aurélio). Augusto joga a bola e bate na barriga de Adriano. Ele começa a chorar. Andrey diz: Tia Amanda, Augusto jogou a bola na barriga de Adriano. Ela: Augusto fique sentado um tempinho para você refletir sobre o que fez. Augusto tenta argumentar que não queria bater, ele jogou a bola e ela bateu sem ele querer, mas não foi ouvido. Sentou no pilar. Adriano para de chorar imediatamente. Rossana (professora) comenta foi só tu dar a sansão Amanda para ele parar de chorar? Amanda responde: é. (19/08/2011- turmas A E B).

A prática hegemônica de não dar voz às crianças tem implicações na educação das mesmas. Perde-se a oportunidade de ensinar e aprender atitudes democráticas. Todo fato tem, no mínimo, duas versões. Elas precisam ser postas, discutidas em grupo. Mas, não é esta a prática. A pedagogia do controle, da disciplina sobre o outro é predominante. São filosofias, teorias, valores, enfim, representações que reforçam, historicamente, um ponto de vista adultocentrado, em relação à infância (SARMENTO, 2007). A partir destes eventos descritos fica evidenciado que as relações/interações sociais das crianças são complexas e exigem disposição e disponibilidade para observá-las, atentamente para se compreender os textos e os contextos das mesmas. Nem sempre o brincar é prazeroso (FERREIRA, 2004).

3.2 EU FIZ ASSIM E ELE NÃO ACEITOU: AS RELAÇÕES DE PODER ENTRE OS PARES

O comportamento das crianças é influenciado pelo contexto. Na relação com os adultos, elas se identificam como crianças, se desvanecem as diversidades, reconhecendo-se no todo, são crianças, agem como tal. Os adultos usam do seu poder e dominação. Porém, no tocante ao seu próprio universo particular, intrageracional, a diversidade é valorizada e utilizada de forma estratégica pelas crianças, construindo-se as desigualdades e diferenças entre si.

> [...] Roberto está com uma caçamba pegando terra e colocando dentro, fazendo de conta que é um motorista de caçamba. Roger chega e quer tomar a caçamba dele. Ele chora. Digo para Roger devolver. Depois é Rômulo, que também é maior do que Roberto que toma a caçamba dele e corre para colocar flores dentro. Roberto me chama e, chorando, pede para falar com Rômulo. Peço a caçamba, mas Rômulo resiste e não quer entregar. Insisto, ele acaba cedendo. (Diário de Campo, 31/08/2011 – turmas A e B).

Este tipo de situação conflituosa, na qual as crianças exercem relações de poder entre si. também é muito comum. Elas, quando são maiores fisicamente e quando percebem que a criança é mais calma, tomam os brinquedos, usam da força física, do tamanho estão reproduzindo as relações de poder vivenciadas com os adultos, que também não costumam dialogar com elas sinalizando que a forma como lidam com os conflitos, como se relacionam e convivem é cultural, aprendida.

Roberto precisa aprender a se defender e a resolver os conflitos com seus colegas. Ele, dificilmente enfrenta tais situações. Sempre pede ajuda aos adultos. Resolver o problema pela criança não é pedagogicamente recomendável, porém, ensiná-la, para que resolva o conflito e/ou situação em que está envolvida é mais educativo. Corsaro (2011, p. 185) ressalta que "as crianças, geralmente, não negociam acordos com seus pares para resolver conflitos, justamente porque cedem este poder aos adultos, que têm mais autoridade." No entanto, em grupos, nos quais as crianças têm mais oportunidade de resolver as situações de conflito ocorrem negociações bastante complexas.

> [...] Na hora do recreio as crianças parecem formar os mesmos grupos e brincar das mesmas coisas: dois meninos da turma B, Augusto e Andrey foram jogar bola no recreio coberto (a bola era uma pequena pedra), jogaram todo o período da recreação, às vezes brigavam um pouco, porque as regras do jogo não eram bem discutidas, Andrey dizia: eu fiz assim e ele não aceitou. (Diário de Campo, 15/07/2011 – turmas A e B).

As crianças monitoram suas ações continuamente, elas agem deliberadamente, portanto, se o modelo de relação que estão vivenciando na sala de aula, junto aos pares e professores é centralizador, elas reproduzem o que vivenciam: agem de forma monocrática, decidem sozinhas e sempre se valem do porte físico. Para elas o adulto é poderoso, dominador, porque é maior fisicamente (CORSARO, 2011). Porém, há uma fragilidade nas relações de pares, embora demonstrem competência para discutir, deliberar, coletivamente as regras, a exemplo do evento a seguir

> [...] No escorrego, tinha um grupo liderado por Rodrigo. Ele não sai do escorrego durante todo o recreio e é quem coloca as regras: no escorrego não pode ficar de chinelo. Manda as crianças tirarem as sandálias dos pés. Quem não obedece não pode brincar. Pega as sandálias e joga dentro da casinha [...]. Simone estava chorando. Fui ver, ela disse que os meninos tinham batido nela, mas outra criança retrucou que não, pois quando desceu do escorrego, ela tinha batido em dois meninos que estavam embaixo. Na verdade, ela é que tinha ido de encontro aos meninos quando descia na rampa. Outra vez, aparece chorando, perguntei o que foi. Ela falou que Rodrigo não estava a deixando brincar. Ele disse: ela não quer tirar as sandálias, então não brinca! Outra criança veio me falar que não estava podendo brincar. Falei para Rodrigo que o escorrego era de todos. Ele disse que não, é só da gente, no caso só de quem

> estava seguindo as regras, ou seja: tirar as sandálias. (Diário de Campo, 15/07/2011 – turmas A e B).

Aos olhos de um observador desavisado é muita brincadeira, tudo natural, faz parte da infância; homogeneizando as crianças e a infância, portanto, naturalizando as desigualdades estruturais preexistentes entre os grupos de pares. Tendo em vista, a desmistificação da natureza universal das crianças é importante levar em consideração, não apenas as idades, mas o gênero, os atributos biopsicológicos (maior/menor, grande/pequeno), a etnia e a posição social de cada criança (FERREIRA, 2004).

As relações sociais entre as crianças são complexas. Quando brincam, "podem evidenciar as estruturas conceptuais e sociais adultas que lhe servem de modelo" (FERREIRA, 2004, p. 87), mas, por outro lado, elas selecionam os contextos, os recursos, os cenários, refletem sobre seus papeis, sobre os parceiros, enfim, no brincar, as crianças têm a oportunidade de reinterpretar as relações e de transformá-las. Elas aprendem que o brincar é um texto (tem uma narrativa, um drama) e um contexto, que, por sua vez, exige negociações, estratégias, recursos. Neste sentido, elas estão, não apenas reproduzindo cultura, mas produzindo sendo oportuno o conceito de reprodução interpretativa de Corsaro (2011).

> [...] Em outro local da creche, perto da árvore, Roberto, que antes estava com a pistola (pedaço de pau) agora está com um violão, mas tenta negociar a entrega de sua arma. Quem está com ela é Arthur (turma B), ele está com um cavalo e a arma de Roberto. Outros meninos também usam pedaços de pau par fazer de conta que são armas. Só que a mais potente (pelo tamanho e espessura) é a de Roberto. Arthur não entrega a arma a Roberto. Ele diz: tome o cavalo e me dê minha pistola. Fica insistindo. Arthur fala: me dê o cavalo que eu lhe dou. Quando Roberto entrega o cavalo, ele com um sorriso sarcástico diz: não dou a pistola. Argumento com ele: porque você não dá um cavalo para ele, afinal você está com três. Arthur diz: porque é da minha sala. A professora Amanda chama as crianças para a sala. Artur dá as costas e vai para a sala. Roberto - joga o pau! (Diário de Campo, 29/08/2011 – turmas A e B).

Percebe-se aqui uma relação de poder. A criança da turma A é menor na idade e no tamanho físico. De forma competente, tenta negociar, fazer uma troca, jamais observamos o uso da violência de sua parte, mesmo com crianças menores, mas o colega usa seu tamanho físico, além de sua posição: o brinquedo (cavalo) é da sala dele, portanto, ele não precisa negociar nada. E a pistola (pedaço de pau), que tomou de Roberto, não vai entregar porque sabe que, no emprego da força física, Roberto perde. A ação coletiva não é algo inerente ao grupo de pares. Por trás da aparência de que são todas crianças,

estão brincando juntas, ocultam-se as "racionalidades estratégicas dos atores e as formas de controle e poder que preexistem nos grupos." (FERREIRA, 2004, p. 70).

As crianças reconhecem e legitimam, entre si, a diversidade de idade, de gênero e de compleição física. Monitoram suas singularidades na pluralidade do grupo situando-se dentro dele, sendo necessária, mesmo nestes momentos, uma autonomia para brincar, com a qual podem escolher com quem e com que brincar. "O corpo, enquanto manifestação do gênero e da idade pode constituir-se num primeiro facilitador de emergência da mutualidade, confirmando à criança a sua aceitação ou pertença, ou num impedimento à sua entrada e participação na cultura e no grupo de pares." (FERREIRA, 2004, p. 73).

> [...] No escorrego estão Sonia, Sabrina e Simone. Sonia, embaixo, fica controlando a descida dos colegas. Sabrina não obedece e desce sem que ela diga que é para descer. Ela fica xingando Sabrina – guria feia, guria feia. Simone acompanha o coro e chama, também, Sabrina de feia. Sabrina fica triste. Digo: ela não é feia, é bonita. Sonia retruca: é feia sim! Roger bate em Sonia, porque ela está impedindo a passagem dele. Ela começa a chorar e vai em direção à professora (o recreio de Roger está por um fio). Antes que ela fale para a professora ele se adianta e pede desculpa, porque sabe o que vai acontecer. Samanta pergunta: o que foi Sonia? Ela responde: Roger me bateu. Roger está um pouco afastado. Samanta diz: Cadê ele? Responde Roger: estou aqui tia. Ela diz-lhe: vá sentar ali para refletir sobre o que você fez. Roger argumenta: se eu pedir desculpa a ela eu posso ficar tia? Samanta fala: peça desculpa a ela. Roger diz: desculpa Sonia, desculpa. Sonia não responde. Mas, a professora já está envolvida em outra coisa. Ele volta a escorregar junto com Sonia e ambos já estão rindo como se nada tivesse acontecido. (Diário de Campo, 31/08/2011, turmas A e B).

Sonia é a maior entre as meninas da turma A, por isso, exerce certa liderança entre elas. Sempre direciona as brincadeiras. Sabrina está sempre com ela, mas sob suas ordens, afinal, ela é maior, portanto, estabeleceu regras (um jogo de poder), para as crianças que estavam no escorrego. A situação se inverte: Roger, que é maior do que Sonia, aliás, o maior da turma, bate nela, pelo mesmo motivo: ela está controlando a descida do escorrego. Ele não aceita e vai logo para a violência, só que refletindo sobre a situação percebe que seu recreio vai acabar, isto porque a colega vai falar para a professora, que também usa de seu poder e dominação: vai logo dando a sentença, mas ele argumenta, de forma competente, conseguindo reverter o veredicto.

> [...] Rômulo e Roberto vieram falar comigo: tia, fala com Arthur e Clarisse, pois eles não querem deixar a gente brincar com os cavalos não. Mas, Roberto já foi falando com Laura que os levou até a sua sala de aula (turma B) e deu cavalinhos para todos, inclusive Roberto pegou um para Ronaldo. Todos, montados a cavalo, formaram um grupo e começaram a correr pelo pátio; Ricardo desde o início do recreio brincava com a caçamba. Roberto chegou

> perto dele, já com o cavalo e disse: hei! amigo, amigo! ... Ricardo não o levou em consideração (Roberto estava tentando fazer amizade para brincar com o carrinho também). (Diário de Campo, 14/09/2011, turmas A e B).

As relações de poder, mais uma vez, transparecem. Artur e Clarisse são mais velhos e maiores (turma B), portanto, se sentem no direito de não liberarem os cavalos para as crianças menores (turma A). Os meninos, sabendo que não vão conseguir, recorrem ao adulto (por ser grande). No outro evento, Roberto, que é competente no diálogo, tenta se aproximar do colega para conseguir o brinquedo. Ele é mais alto do que Ricardo, mas não usa a força física para intimidá-lo. Puxa conversa, dialoga é uma criança que desenvolveu competências relacionais e as mobiliza no grupo de pares, forjando um comportamento legítimo e aceitável pelos companheiros. A competência social é fundamental, para interpretar os contextos e para acionar os recursos mais eficientes e legítimos, no sentido de impulsionar as ações no grupo.

> [...] Roberto quer a raquete de Roger e fica gritando, mas Roger não dá atenção a ele. As outras crianças estão correndo nos cavalos. Roberto volta a correr no seu cavalo, mas volta chorando porque quer a raquete que está com Roger. Enquanto isto, outras crianças estão jogando com raquetes no pátio coberto. (Vídeo, 08/11/2011, 00:08:34, turmas A e B).

Aqui, a criança se utiliza do choro, uma linguagem mais primitiva, para conseguir o que quer: tentou outras formas, gritou, mas o seu melhor amigo não lhe deu bola. Talvez o choro, também tenha relação com o fato de o seu amigo mais íntimo, companheiro em todos os momentos, não ter dado a raquete pra ela, pois não é comum ela se utilizar do choro para conseguir o que quer, pois sempre conversa.

Por fim, destacamos que as ações descritas não são apenas brincadeiras e, também, reafirmando o que dissemos acima, nem todo brincar é uma experiência agradável, prazerosa e positiva, é possível inferir, dentre os exemplos observados, que as relações de poder, a dominação, a hierarquia estão presentes, também, no mundo de vida das crianças.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, os dados evidenciaram, que no horário da recreação no parque, as crianças monitoram suas ações, mesmo assumindo os papéis que observam em seus contextos de vida, pois expressam suas diferenças no modo como atuam com estes papéis, como selecionam e organizam as brincadeiras. Neste sentido, as interações/brincadeiras

possibilitam irem além da representação de papéis, são transformativas e habilitativas, na medida em que nos informam da apropriação intraindividual que efetuam da realidade.

As crianças reinterpretam aquilo que faz parte dos seus mundos de vida. Não observamos fazerem de conta que eram reis, rainhas, príncipes, que estavam em castelos, em barcos, navios, etc.; o objeto de suas ações sempre é aquilo que faz parte do contexto imediato, pois não têm acesso a contos de fadas, ao teatro, ao circo, a museus. Por isso, em suas brincadeiras, estas linguagens não se evidenciam. Suas ações lúdicas, imaginação e pensamento criador, sofrem as marcas da estrutura social e da cultura em que estão inseridas.

A pedagogia do controle é constituinte da rotina das crianças no parque. Isto porque, a principal função exercida pelas professoras, neste espaço, é disciplinar as crianças, raramente interagem/participam ou propõem brincadeiras. Qualquer incidente ou situação de conflito que surge as professoras reagem prontamente, colocando a criança, que supostamente provocou a situação, de "repouso". Não procuram ouvir as justificativas ou explicações dadas. São sempre parciais, consolidando, desta forma, a relação de poder e dominação intergeracional estruturada historicamente.

A recreação no parque, no primeiro momento, aparenta confusão, barulho, desorganização, conflitos. Mas, esta percepção é falsa e superficial. Em geral, as crianças estão negociando papéis e posições no grupo, exercitando sua capacidade de interação coletiva e estes movimentos podem causar algum tipo de algazarra e, aparentemente confusão. Ademais, cada contexto e cada criança são únicos, portanto, é necessário prestar atenção e tornar-se um educador/pesquisador atípico, buscando conhecer e compreender como reproduzem e produzem culturas no horário da recreação. O que as crianças fazem, quase sempre em pares, constitui-se uma ação deliberada sobre a realidade. Há uma dinâmica singular, própria da infância, que precisa ser vista e compreendida.

A hora da recreação, além de lúdica, é densa e tensa. São muitas emoções, movimentos, enfim muitos eventos e linguagens aflorando naquele espaço tempo. Porém, nem tudo o que as crianças fazem no parque pode ser considerado brincar. Todas as crianças brincam, mas nem tudo que elas fazem é brincadeira. Pois, realizam ações e interações sociais, cujo resultado nem sempre é divertido e positivo. O brincar é uma ação central na vida das crianças, mas não é exclusiva. As brincadeiras e as interações das crianças, em pares ou individualmente, são simultâneas, repetitivas, rápidas, criativas e transformativas. À primeira vista temos a impressão que as relações sociais entre os pares

são muito frágeis, considerando que as crianças mudam abruptamente de interesses, de parceiros, mas nos parece que é exatamente a capacidade de se adaptar rapidamente a novas situações, de atuar, quase que simultaneamente em várias situações, contextos, ações e interações, o que diferencia as culturas infantis da cultura adulta em geral, de caráter mais duradouro e resistente a mudanças.

Finalmente, as ações das crianças são reprodutivas, porque têm como referencial a cultura adulta, mas, em contrapartida, suas brincadeiras possuem fortes elementos criativos, os quais são considerados culturas, exatamente porque são modos singulares, comuns/universais de agir de uma categoria social específica, a infância. Ademais, o recreio é um espaço precioso para percebermos as culturas infantis, justamente porque, neste curto intervalo de tempo, há uma relativa liberdade para agir e produzir culturas infantis.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Phillipe. História social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro: LTD, 1981.

BARBOSA. Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2002.

_____. **Obras escolhidas II**: rua de mão única. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

COHN, Clarisse. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERREIRA, Manuela. Do avesso do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituintes(s) das crianças no jardim-de- infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (orgs.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância. Porto - PT: Edições ASA, 2004. p.55-104.

GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
JAMES, Alisson; JENKS, Chris; PROUT, Alan.**Theorizing childhood**. Cambridge: Polity Press, 1998.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância na encruzilhada da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (orgs.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância. Porto - PT: Edições ASA, 2004.

_____Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (orgs.). **Infância invisível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-52.

_____; VEIGA, Fátima. **Pobreza infantil**: realidades, desafios, propostas. Famalicão-PT: Húmus, 2010.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **La imaginación y el arte em la infância**. Madrid - ES: Edições Akal, 1986.