
As culturas infantis e os projetos de jogos e brincadeiras em espaços de Educação Infantil: um estudo de caso

ROGÉRIO CORREIA DA SILVA*

Resumo

Quais conceitos são considerados fundamentais na elaboração de projetos voltados para jogos e brincadeiras nas instituições de Educação Infantil? Em que medida, ao elaborarmos projetos de jogos e brincadeiras, levamos em conta aquilo que as crianças produzem e a forma como se apropriam daquilo que lhes apresentamos? Neste texto, articulamos o brincar a outros conceitos importantes de uma discussão mais ampla relacionada à formulação de um projeto educativo para a infância: o próprio conceito de infância, de criança e o de socialização. Esses conceitos trazem suas contribuições à medida que, aos explicitá-los em nossos projetos de intervenção, eles nos provocam com suas indagações, renovam nossos olhares sobre discussões já um tanto embotadas, ajuda-nos a pensar se nosso projeto de fato contribui para a melhoria da existência de nossas crianças. Pensando um pouco nesta capacidade de renovação que as teorias possibilitam à nossa prática destacamos um tema ainda pouco presente em projetos de intervenção sobre jogos e brincadeiras infantis: as brincadeiras produzidas pelos próprios grupos de crianças, as culturas infantis. Embora a brincadeira infantil seja um tema fundante das próprias instituições de Educação Infantil, sua concepção como fruto de uma cultura infantil é algo bem mais recente,

* Professor de Didática e Didática da Educação Infantil da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Graduado em Pedagogia pela UFMG (1994). Mestre em Educação pela UFMG (1999). Doutor em Educação pela UFMG (2011) Há quinze anos atua no magistério em seus diversos níveis, da Educação Infantil ao Ensino Superior. E-mail: rogex.correia@yahoo.com.br.

especialmente quando pensamos sua presença no espaço escolar. As brincadeiras pensadas como parte da produção cultural dos grupos infantis redimensionam não somente aquilo que pensamos sobre o brincar, como também nossa visão sobre a presença das crianças nas instituições de Educação Infantil. Pesquisas recentes dão conta não apenas dessa discussão, mas articula-as à revisão do conceito de socialização colocando-nos diante de crianças consideradas seres plenos (e não mais adultos em miniatura), atores sociais ativos, capazes de criar um universo sociocultural próprio. A apresentação de um estudo de caso vem responder a essas indagações na forma da análise de um projeto de jogos e brincadeiras desenvolvido numa instituição de Educação Infantil.

Palavras-chave: *Brincar. Educação Infantil. Culturas infantis.*

Introdução: as culturas infantis nas instituições de Educação Infantil: novos paradigmas sobre a infância e seu brincar

Neste artigo, a palavra “brincadeira” é definida como a ação ou expressão da criança, uma das formas principais em que ela constrói suas aprendizagens e conhecimentos. É quando se tem início a formação de seus processos de imaginação ativa, bem como se apropria das funções sociais e das normas de comportamento social. A criança reconstrói na brincadeira alguns elementos da realidade, a fim de que ela os compreenda segundo uma lógica própria. Durante o brincar, a criança formula hipóteses para que possa compreender os problemas que lhe são propostos pelas pessoas e pela realidade com a qual interage. Num espaço à margem da vida comum, obedecendo a regras criadas pelos sujeitos brincantes, diante das situações inesperadas que vão surgindo, as crianças brincam com o sentido da realidade, mudando-o, transformando-o. Nesse sentido, ao elaborarmos um projeto voltado para jogos e brincadeiras das crianças em instituições de

Educação Infantil algumas perguntas iniciais tornam-se essenciais: Como é o brincar das crianças na instituição? Do que brincam? Como se organizam ao brincarem? Quais são suas brincadeiras preferidas?

Um segundo conceito tão importante quanto o brincar da criança é o da infância. Assim, este projeto passa a articular-se a outro grupo de questões: Qual seria a infância vivida por nossas crianças? Como esta proposta poderia articular-se à garantia de uma infância de qualidade para elas? O que seria considerado uma infância de qualidade? Todavia, apesar de necessárias, estas são perguntas difíceis de responder quando o próprio conceito de infância está em constante mudança. A contribuição de recentes trabalhos no campo que hoje se estrutura como Sociologia da Infância traz o destaque para a importância da redefinição de tal conceito.

Nessa tarefa de construção de um novo paradigma de infância, a revisão crítica de seus conceitos dominantes torna-se exercício primordial, mas não tão fácil. Significa, também, desnaturalizar a infância nas imagens e concepções de criança que nela foram sendo impregnadas ao longo dos tempos, muitas delas presentes no imaginário dos profissionais da educação: puras ou bestiais, inocentes ou corruptas, cheias de potencial ou tábuas rasas, nossa imagem em miniatura (JENKS, 2002), ou, a do ser carente, não autônomo, em devir, objeto de projetos e iniciativa dos adultos, merecedora de proteção e educação. (PINTO, 2002)

Nossa época é caracterizada pela convivência difícil de concepções contraditórias entre o discurso social e político sobre a infância e as práticas sociais relacionadas com as crianças. Ao mesmo tempo em que se presencia a infância sendo valorizada, tomando-se a criança como um investimento de toda ordem (afetivo do casal e da coletividade, material, para a demografia e economia) crescendo também a consciência pública sobre os direitos da criança, assiste-se, por outro lado, práticas que atestam o desinvestimento por parte da sociedade, em sua organização

familiar, numa orientação centrada na criança. Assiste-se ao esfacelamento da centralidade da “criança-rei” descrita por Áries (1981) dando lugar à imagem da criança “que atrapalha mais ou menos” (MOLLO-BOUVIER, 2005), ou da “criança problema” (PINTO, 1997). Nesse debate há espaço, também, para aqueles que questionam se, de fato, não estaríamos diante do desaparecimento da infância. (POSTMAN, 1999)¹

¹ Para Postman (1999), o crescimento dos Meios de Comunicação de Massa, principalmente a TV, estabeleceram o fim do controle e gestão por parte da família sobre o que a criança pode/não pode ver/aprender. Dessa forma, dilui-se a linha divisória entre a infância e a vida adulta, pois as crianças, por meio da TV, têm acesso ao mundo do adulto, demarcação que está na constituição do sentimento de infância na sociedade moderna.

“Estaria surgindo uma nova imagem de criança?”, pergunta Mollo-Bouvier (2005). Entre a “criança-rei” decaída e a “criança nada” nascida do trabalho, do lucro, da pobreza e da desunião estar-se-ia assistindo ao surgimento da “criança-parceira”, que negocia seu lugar na família e seu papel no consumo?

E para dar conta desta época de contradições, nada melhor que a metáfora de “rede” incorporada por Prout (2004 *apud* DELGADO; MÜLLER, 2005) à discussão, buscando o estudo da infância como uma coleção de ordens sociais diferentes, por vezes competitivas, outras vezes conflituosas:

Essas redes novas [...] podem sobrepor-se e coexistir com outras mais antigas, mas também podem entrar em conflito entre elas. É por isso que uma das questões-chave reside em saber que tipo de rede produz uma forma particular de infância ou criança. (DELGADO; MÜLLER, 2005, p. 352)

Nesse sentido, os autores atentam para a ideia de infância como uma construção social, de caráter não universal tampouco natural. A infância passa a ser considerada como variável da análise social, não dissociável de outras variáveis (gênero, etnia, classe), de caráter plural. Isso leva a defesa da ideia de existência de muitas infâncias.

Trabalhar numa concepção de infância como construção social significa desconstruir uma ideia universal de infância como se esta fosse igual em todos os tempos e lugares, totalmente desvinculada do mundo – ou, como no exemplo da crítica a um de seus conceitos dominantes, significa colocar em xeque as referências das

ideologias psicologizantes que desvinculam a criança do mundo social e a estudam com base no modelo ideal de adulto (JENKS, 2002). Numa revisão crítica daquilo construído historicamente sobre a infância, a busca de um novo paradigma define a infância não no singular, mas, sim, na sua pluralidade “infâncias” (SARMENTO, 2002), identificando, assim, sua produção condicionada a uma relação de interdependência com as culturas societais mais amplas, atravessadas por relações que marcam a diversidade (de classe, gênero, etnia).

Outro conceito que mudou radicalmente também relacionado à infância e ao brincar das crianças diz respeito ao processo de socialização vivido por elas. De uma abordagem do universo infantil visando à integração passiva criança a uma sociedade estável, quando a geração mais velha transmitia seus conhecimentos a geração mais nova sem expectativa de mudança, construiu-se outra

concepção dinâmica e historicizada de cultura, em que as crianças passam a ser consideradas seres plenos (e não adultos em potencial em miniatura), atores sociais ativos, capazes de criar um universo sociocultural com uma especificidade própria, produtor de uma reflexão crítica sobre o mundo dos adultos. (SILVA, 2002, p. 20)

Às crianças são atribuídas o papel de construtoras de cultura, num processo de apropriação criativa da informação do mundo adulto para produzir sua própria cultura de pares, ou, nas palavras de Corsaro (2002, p. 115), trata-se de um processo de “reprodução interpretativa”, uma vez que, contrapondo-se a ideia de socialização como um processo linear vê a socialização da criança como algo

reprodutivo, no sentido em que as crianças não só internalizam individualmente a cultura adulta que lhes é externa mas também se tornam parte da cultura adulta, i. é., contribuem para a sua reprodução através das negociações com adultos e da produção criativa de uma série de cultura de pares com outras crianças.

Se nesse novo cenário de pesquisas sobre a infância atribui-se um importante papel à criança na sua própria socialização, suas produções ganham visibilidade naquilo que se pode definir como *culturas infantis*. A brincadeira é, assim, considerada uma das produções infantis, que possuem uma marca geracional, ou seja, algo “distintivo que se inscreve nos elementos simbólicos e materiais para além de toda a heterogeneidade, assinalando o lugar da infância na produção cultural” (SARMENTO, 2003, p. 60). Constituem-se historicamente e são alteradas pelo processo histórico de recomposição das condições sociais em que vivem as crianças e que regem as possibilidades das interações das crianças, entre si e com os outros membros da sociedade.

Nas culturas infantis podemos perceber tanto a forma como as crianças adquirem e aprendem os códigos que plasmam e configuram o real como a forma criativa em que fazem uso desses mesmos códigos. As formas culturais produzidas e realizadas pelas crianças constituem não apenas os jogos infantis, mas também os modos específicos de significação e de uso da linguagem, desenvolvendo-se especialmente nas relações entre os pares, distintamente diferentes dos processos vividos pelos adultos. As produções das crianças não surgem do nada, muito pelo contrário, estão profundamente enraizadas na sociedade nos modos de administração simbólica da infância. As culturas da infância constituem o mútuo reflexo das produções culturais dos adultos para as crianças e das produções geradas pelas crianças nas suas interações entre pares. Se essas culturas não se reduzem aos produtos da indústria para a infância, seus valores e processos ou aos elementos integrantes das culturas escolares, também não é verdade dizer que cultura da infância seja algo a ser analisado exclusivamente pelas ações, significações e artefatos produzidos pelas crianças.

As Culturas da infância são, em síntese, resultantes da convergência desigual de factores que se localizam, numa primeira instância, nas relações sociais globalmente consideradas e, numa segunda

instância, nas relações inter e intrageracionais. Esta convergência ocorre na acção concreta de cada criança, nas condições sociais (estruturais e simbólicas) que produzem a possibilidade da sua constituição como sujeito e actor social. Este processo é criativo tanto quanto reprodutivo. O desafio hermenéutico colocado a sociologia da Infância consiste na compreensão deste processo de 'reprodução interpretativa' (CORSARO, 1997), constitutivo das identidades individuais de cada criança e do estatuto social da infância como categoria geracional. (SARMENTO, 2003, p. 61)

Baseando-se nessas colocações, passa-se, assim, a reconhecer como importantes para o projeto sobre jogos e brincadeiras as seguintes questões:

- Qual a infância vivida pelas crianças da escola e como o projeto de jogos e brincadeiras poderia contribuir para melhoria de sua qualidade de vida?
- Como tornar as crianças coautoras do projeto de jogos e brincadeiras?
- Como estabelecer um diálogo com as culturas infantis presentes na escola?

Estudo de caso: o projeto jogos e brincadeiras na Escola Monteiro Lobato

Culturas invisíveis: a descoberta das culturas infantis no espaço escolar

Em 2005, desenvolvi (na época, professor da rede municipal de Belo Horizonte) um projeto na área de jogos e brincadeiras infantis na Escola Municipal Monteiro Lobato, localizada no bairro São Marcos, região nordeste de Belo Horizonte. Reinaugurada naquele

mesmo ano, a Monteiro Lobato constituiu-se num projeto piloto de implantação de uma proposta de atendimento à infância em tempo integral. Na época da implantação, a escola possuía cerca de 250 crianças, ao todo 11 turmas, 8 de Educação Infantil (3 a 5 anos) e 3 de primeiro ciclo (6 a 8 anos). As crianças permaneciam dez horas diárias na escola, quando recebiam cuidados, alimentação, brincavam, dormiam, ouviam histórias, aprendiam a ler e a escrever. Elas moravam em bairros vizinhos e eram provenientes de famílias de camada popular. Pude participar desse primeiro ano de funcionamento da escola e passo a relatar o trabalho que desenvolvi e, principalmente, as descobertas feitas ao longo do projeto. A primeira dessas descobertas foi, na verdade, uma redescoberta. Redescobri a importância do conceito de infância e da produção cultural das crianças.

Na escola, desenvolvia exclusivamente a função de “professor de brincadeiras”², expressão cunhada pelas próprias crianças. Diariamente, visitava três turmas e com elas brincava durante aproximadamente uma hora. Na hora do almoço, acompanhava as crianças maiores de 6 a 8 anos. Durante o tempo em que permanecia com as crianças, conheci uma de suas características que muito me chamou a atenção. Muitas vezes, quando brincava com as crianças pequenas, havia um grupo sempre flutuante, que entrava e saía das brincadeiras para realizar outras em pequenos grupos, como se esconder dentro dos armários abertos da sala, deitar nos colchões, subir nas mesas, pular a janela... Mais do que chamar a atenção, proibindo-as de realizar tais estripulias ou mesmo convencê-las da participação da brincadeira que por ora eu propunha, tentava entender o que se passava naquele momento.

Poderia concluir inicialmente que a infância é também o momento em que as crianças subvertem a ordem estabelecida e resistem ao projeto que lhes é proposto. Todavia, essas impressões iniciais abriram o caminho para observações mais sistemáticas para outras ações das crianças ocorridas no espaço da escola.

² Ironia chamar as aulas de um professor da Educação Infantil de “aulas de brincadeiras” como se os demais profissionais não tivessem a tarefa de tratar do brincar das crianças. Todavia essa brincadeira expressa a dificuldade da escola em escrever um projeto educativo integrado.

A primeira constatação foi a de que as crianças realizavam em seu cotidiano uma série de ações que poderiam passar despercebidas pelos adultos, visto como algo episódico ou que não merecesse atenção, mas que traduziam uma intensa produção cultural. Não eram ações isoladas ou mesmo individuais, mas realizadas em pequenos grupos, ganhando novos adeptos, disseminando-se pelo espaço da escola. Essas ações demonstravam a existência de uma rede de interações entre as próprias crianças que possibilitava momentos de aprendizagem, reprodução e interpretação de acontecimentos de seus cotidianos, produção de cultura. Por exemplo, no início do ano, algumas crianças de 4 anos de idade queixavam-se do fato de permanecerem o dia inteiro na escola e sentiam falta de seus parentes (mãe, avós, tios, irmãos mais velhos). Os choros, a tristeza, a resistência em realizar as tarefas foram dando lugar a outras ações mais sofisticadas, como as tentativas de fuga. Certo dia, deparei-me com um grupo de aproximadamente 10 crianças, em sua maior parte composto de meninas, sentadas em frente ao portão de saída da escola. Cada uma estava com seus pertences e reivindicavam o direito de ir embora para casa. Aquilo que inicialmente era desejo expresso por algumas crianças ganhou novos adeptos, disseminou-se pela turma e tornou-se uma ação do grupo. As fugas também aconteciam em outras salas em momentos de deslocamento de um espaço para outro da escola, no retorno do recreio ou do parquinho, quando algumas crianças pequenas fugiam da educadora responsável pela turma, principalmente quando retornavam para a sala de aula. Concluí que as atitudes das crianças atestavam a presença de uma cultura infantil no espaço da escola.

A constatação da existência de uma cultura infantil na escola foi sendo elaborada paulatinamente. O que era invisível foi ganhando visibilidade, o que era lido como empecilho à tarefa de educar passou a ser considerado algo importante na socialização das crianças. Concluí, também, que para desenvolver um projeto de

brincadeiras não bastava somente conhecer a importância do brincar para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Tornava-se necessário articulá-lo a outras noções também importantes: de infância, criança, socialização e o diálogo com as culturas infantis presentes no espaço escolar. Nesse sentido, busquei na literatura produzida sobre o assunto as referências teóricas para a formulação de meu projeto.

O projeto foi desenvolvido durante o turno da manhã, nas aulas que foram chamadas pelas próprias crianças de “aulas de brincadeiras”. Elas aconteciam com todas as turmas da escola. Os encontros tinham a duração de uma hora e ocorriam duas vezes por semana, em cada uma das turmas de Educação Infantil. No Primeiro Ciclo, os encontros eram diários, sempre no horário do almoço.

Os objetivos do projeto foram assim definidos:

a) contribuir de forma significativa para o desenvolvimento e para a socialização das crianças pequenas da Escola Municipal Monteiro Lobato oferecendo um projeto voltado para as suas brincadeiras;

b) reconhecer a existência de culturas infantis na escola e investigá-las, identificando conflitos advindos de suas relações com a cultura escolar e estabelecendo um contraponto crítico na análise da proposta que por ora se construía;

c) possibilitar o encontro na escola entre crianças de diversas idades e dos diversos grupos infantis que elas representavam na escola tendo como elemento de troca seus brinquedos e suas brincadeiras;

c) possibilitar às crianças conhecer jogos, brinquedos e brincadeiras realizadas por outras gerações e grupos infantis (jogos tradicionais infantis), contribuindo para as culturas infantis presentes na instituição;

d) possibilitar, mediante a realização de jogos e brincadeiras, formas mais solidárias e democráticas de interação entre as crianças,

bem como problematizar a visão adultocêntrica que permeia as relações adulto-criança nas instituições infantis;

e) estabelecer uma proposta e uma metodologia de trabalho diferenciada para o brincar com as crianças da Educação Infantil e Primeiro Ciclo.

Para construir uma proposta de trabalho para o projeto de jogos e brincadeiras infantis, a primeira tarefa foi realizar uma pequena etnografia do brincar na instituição. Ao longo do ano, realizei momentos de observação sistemática das brincadeiras no espaço da escola e escuta das crianças. Buscava o registro das brincadeiras realizadas pelas crianças a fim de identificar-lhes os interesses, os movimentos corporais que realizavam, as situações imaginárias que criavam, os diversos grupos de crianças que se formavam na escola, principalmente nos horários do recreio ou do parquinho; a relação das crianças com os demais adultos; e, por último, o registro dos meus próprios encontros com as crianças. Nesse primeiro momento, procurava traçar um paralelo entre o que a escola já dispunha para as crianças (atividades, espaços, materiais) e o que elas produziam ao interagir com os espaços, propostas, materiais disponíveis com ou sem a ação direta dos adultos. Nesse contexto, identificaria as ações necessárias ao meu projeto de intervenção.

O brincar na Escola Monteiro Lobato

A primeira constatação no projeto foi de que existia uma rica produção cultural das crianças na escola envolvendo muitas brincadeiras.

No que se refere à realização das brincadeiras infantis, o simples gesto de andar pela escola era suficiente para identificar os indícios

dessa produção. As crianças realizavam mudanças na geografia da escola desenhando outra cartografia. O gramado da escola, recém-inaugurado, ia aos poucos sendo recortado por trilhas (quando não em alguns pontos, desaparecesse completamente) que me guiavam aos locais de interesse das crianças. Nos barrancos de terra, pequenos buracos iam sendo feitos, dando origem a longas e sinuosas escadas. Os brinquedos de grande porte eram desmontados e reorganizados, formando novas estruturas. Aqui e ali encontrava árvores com seus galhos tombados ou mesmos partidos, resultado de constantes exercícios de balanço. Em lugares inusitados (canaletas de captação de água, atrás do vestiário, junto do material que sobrou da reforma e, principalmente, em cima do telhado) encontrava objetos de todos os tipos, indícios da presença de crianças brincando: bolas, petecas, chinelos, peças de brinquedos. No chuveiro externo, projetado para banhos em dias de sol (daqueles que lembra esguicho de grama, debaixo pra cima), todo o esquema de segurança montado (grades e cadeado, torneira sem orelha), testemunho de que ali ocorreram épicas batalhas entre crianças e adultos pela conquista desse cobiçado território. Ao longo do ano, observei e registrar algumas das brincadeiras realizadas pelas crianças:

- saltar das rampas de cimento ou escalar paredes;
- caçar grilos, aranhas, lagartixas e outros bichos nos gramados da escola;
- dar cambalhotas na grama;
- jogar capoeira;
- escalar e escorregar nas rampas de grama ou corrimão das escadas;
- explorar os espaços atrás dos prédios, como as matilhas próximas ao portão de entrada;
- brincar nos restos de material de construção da obra de reforma da escola;
- brincar de palmas;

- esconder ou mesmo caminhar dentro das grandes canaletas de captação de água da chuva;
- brincar com a água das torneiras ou com o esguicho de água para banhos;
- subir e balançar-se nas árvores;
- brincar de personagens da televisão como Power Rangers;
- armar o paraquedas para construir uma cabana;
- fantasiar-se com roupas ou brincar com os fantoches da escola;
- brincar com os brinquedos do parquinho, montando ou desmontando os grandes brinquedos de plástico (casinhas, escorregador) e reconstruindo-os criando novas formas de brincar;
- brincar com jogos de construção;
- brincar de casinha;
- cantar cantigas de roda, pular corda, brincar de pegador;
- dançar músicas de CDs que as crianças mesmo traziam;
- jogar futebol;
- jogar diabolôs.

As brincadeiras envolviam pequenos grupos de crianças de várias idades. Elas aconteciam, predominantemente, nos horários do recreio, parquinho e almoço. Pude perceber, também, que o brincar das crianças na instituição era diferenciado sendo sua produção mais intensa entre as crianças maiores. Um aspecto que me chamou a atenção foi que quanto menor era a idade das crianças maior era o controle dos adultos sobre elas, que, por sua vez, reduzia a circulação das crianças pelos espaços da escola, limitando também a possibilidade de troca com crianças de outras idades. Embora não fosse meu objetivo no projeto investigar o brincar na instituição baseando-me na observação de outras propostas paralelas à que desenvolvia, constatei (por mais óbvio que isto possa ser) que o brincar das crianças estava condicionado ao contexto (espaços, tempos, praticas, estruturas) da instituição

de educação infantil, com adultos, profissionais responsáveis pela sua educação e cuidados e que tal interação poderia favorecer, restringir, incentivar ou proibir a manifestação de determinadas brincadeiras. Se havia afirmado que as culturas da infância constituem o mútuo reflexo das produções culturais dos adultos para as crianças e das produções geradas pelas crianças nas suas interações entre pares, cabia também observar como as crianças dialogavam com a produção cultural dos adultos.

Ao analisar a proposta da instituição, corroborava com algumas das observações feitas por DEBORTOLI (2005) quando analisava o brincar em instituições de Educação Infantil.

Na escola, a grande diversidade de brincadeiras realizadas pelos grupos de crianças contrastava com as poucas opções propostas pelos profissionais da instituição. Havia poucas opções propostas. Elas poderiam ser resumidas partindo-se das seguintes ações:

– Os professores brincavam pouco com as crianças; quando isso acontecia, predominava o olhar do adulto. Quando brincavam, adotavam uma perspectiva de ensino da brincadeira, marcada pela rigidez e formalidade do ensino de uma brincadeira dirigida, reforçando a ideia de que as crianças não sabiam muitas brincadeiras ou não sabiam brincar da maneira correta. Não se sabe até que ponto ensinar a brincadeira era mais importante do que o brincar. Predominava nesse momento a ideia de que somente o professor sabia as brincadeiras e às crianças cabia apenas aprender a brincadeira do jeito que o professor ensinava. Essa situação de quando o adulto interpreta a brincadeira sob seu ponto de vista em detrimento da visão da criança foi algo que também percebia em alguns momentos de meu trabalho e que procurei manter-me sob vigilância. Durante as brincadeiras procurei adotar uma postura de maior escuta, de maior abertura para as sugestões das crianças, principalmente quanto ao tempo da brincadeira, e, dessa

forma, aprender muito com essas experiências, principalmente brincadeiras novas.

– **Havia predominância das brincadeiras livres.** Com o discurso de valorizar a autonomia das crianças e o brincar como uma atividade espontânea, no parquinho as educadoras pouco interagiam com as crianças durante as brincadeiras que lá aconteciam, momento em que as crianças brincavam entre si sem a participação ou mediação das educadoras. Nas brincadeiras que aconteciam em outros espaços, a proposta se assemelhava. As crianças recebiam os brinquedos (jogos de construção, fantasias, bonecas e brinquedos de casinha) e eram deixadas brincando sozinhas. Paradoxalmente, podemos concluir inicialmente que essa tolerância com as brincadeiras infantis permitiu a emergência das brincadeiras das crianças entre seus pares. Isso não quer dizer, por sua vez, que havia valorização das culturas dos pares ou era adotada pelo grupo a ideia da existência de uma cultura infantil. Essa ação estava baseada na noção dos profissionais de valorização das brincadeiras espontâneas, quando os objetos e o ambiente constituiriam princípios da mediação e do desenvolvimento infantil, Todavia tal noção trouxe o problema do afastamento do adulto nas relações pedagógicas, não sendo necessário sua participação durante o brincar das crianças. Bastava que se garantisse um tempo e um espaço com muitos objetos (parquinho, bonecas, fantasias, brinquedos) para que a tarefa estivesse completa. O resto ia depender das crianças.

– **A sala de aula era tida como espaço do não brincar.** Essa era uma tensão constante no trabalho, resultado da organização do trabalho. O tempo era reduzido e não havia integração entre a equipe. Brincar na sala de aula implicava reorganizar o espaço. Essas mudanças no espaço da sala, embora fossem muito significativas para as crianças, pois elas participavam da ação, normalmente, gastavam muito tempo e eu me via muitas vezes

tendo de interromper a brincadeira para “desmontar o acampamento”, pois tinha de deixar a sala de aula como a havia encontrado para a educadora referência da sala retomar seus trabalhos. O não cumprimento dessa prerrogativa gerava, muitas vezes, críticas por parte das minhas colegas ao trabalho que eu realizava.

– Havia pouca interação entre crianças de diferentes idades. A escola, em sua lógica de organização de seus tempos e espaços, impedia o encontro das crianças menores com as maiores.

Baseando-me nessas análises, desenvolvi um trabalho em que enfatizei a exploração dos diversos espaços possíveis para o brincar na escola, trazendo para nossos encontros algumas das brincadeiras listadas acima que observei sendo feitas pelas crianças maiores. Brincar de soprar bolinhas de sabão, por exemplo, era motivo para irmos até uma das partes mais altas da escola em que ventava muito. Lá o espaço era mais aberto e as crianças podiam ver suas bolinhas voarem por cima dos telhados da escola, muitos metros antes de estourarem. Outras brincadeiras, como caçar grilos, passeios explorando os cantos da escola, brincar de casinha ao ar livre, escalar rampas agarrando-se à vegetação, soltar barquinhos nas canaletas de captação de água da chuva, recolher folhas das árvores para um banho imaginário e outras atividades mais, tudo isso tornou-se rotina nos encontros com as crianças pequenas. É importante chamar a atenção para o fato de essas saídas serem, em sua maioria, acompanhadas de perto pelas crianças maiores. Em determinado momento do projeto, costumava delegar tarefas às crianças maiores – por exemplo, ensinar às menores como apanhar gafanhotos, escalar os barrancos ou jogar futebol.

As crianças menores preferiam as brincadeiras que envolviam situações imaginárias. Dessa forma, parte da aula era voltada para a construção de situações imaginárias. Uma vez propostas as brincadeiras, o enredo, as tramas imaginárias eram construídas

ao sabor da situação. Por exemplo, a brincadeira a que demos o nome de “pescaria” foi criada num dia quando propus brincar de cabo de guerra com as crianças e elas preferiram ser arrastadas pelo pátio liso da escola. A corda passou a ser considerada a rede; uma parte das crianças, os pescadores; e a outra, os peixes. O grupo revezava os papéis e passávamos grande parte da aula arrastando metade do grupo de um lado para o outro do pátio.

Brincar de casinha: a brincadeira preferida das crianças

Havia, também, as brincadeiras preferidas das crianças. Elas mudavam de grupo para grupo. Algumas brincadeiras ganharam várias versões e formatos, como a brincadeira de casinha. As primeiras casinhas foram montadas no jardim, perto da cantina. Para isso, contava com um enorme paraquedas que trouxe de casa. Assim, amarrava-o nas árvores próximas e construía o teto e algumas paredes da casa. Utilizávamos como móveis algumas caixas de madeira, estrados, para o transporte das frutas da merenda da escola, bem como algumas panelas e bonecas da escola. A brincadeira chamava a atenção de outras crianças da escola por causa do belo visual da casa, do estilo tenda de circo que o paraquedas proporcionava, ao ser montado em local de grande circulação. Era bom brincar perto da cantina, pois tínhamos sempre “visitas” – crianças que por lá passavam e acabavam participando da brincadeira. Isso, muitas vezes, trazia conflitos, pois as crianças da turma não aceitavam muito bem a entrada de terceiras. Para incluí-las na brincadeira, eu fazia a mediação sugerindo tarefas a serem realizadas ou fazendo o pedido formalmente a outras crianças que brincavam. Brincar de casinha no jardim também era momento para brincar com comida feita de barro. Coisa que não acontecia quando brincávamos de casinha dentro da sala.

O segundo formato de casinha foi organizado dentro da sala de aula, utilizando, também, o paraquedas. Montamos um enorme

circo, valendo-nos do paraquedas colorido e dos colchonetes da sala. Nessa casa, brincávamos de casinha, com atribuições de papéis de pai, mãe, filhos, de circo, baile a fantasia, quando eu trouxe para a sala uma série de fantasias. A casinha já foi montada também com peças mais simples, como colchonetes, lençóis, mesas e cadeiras da sala.

Uma brincadeira muito interessante que realizamos foi a de “fantasma ou bicho”. Fechava toda a casa juntando as mesas e cobrindo-as com colchonetes. Em seguida cobria-me com um lençol e imitava um monstro querendo entrar na casa. O ponto alto da brincadeira era quando eu entrava debaixo das mesas para pegar as crianças, que corriam para debaixo de outra mesa, e a brincadeira reiniciava.

Uma das tarefas mais significativas para as crianças era propriamente montar a casa. Cada formato tinha suas vantagens. Brincar fora da sala tinha a vantagem de poder utilizar a terra, a água e os materiais que as crianças encontravam no jardim. Recebíamos vários visitantes, outras crianças, e essa interação também proporcionava novos aprendizados. Brincar na sala tinha a vantagem da delimitação do espaço, era mais intimista, as crianças concentravam-se mais, não ficavam tão dispersas como na casinha dos espaços externos. A casinha era prática e podíamos montá-la e desmontá-la várias vezes. A casinha dentro da sala ia ao encontro de outras brincadeiras que as crianças gostavam muito, que era entrar dentro dos armários e ficar escondidas.

A última parte da proposta construída para as crianças menores foi a apresentação de brincadeiras tradicionais infantis. Em meu trabalho como brincante, pesquisador e praticante das brincadeiras, construí um vasto repertório de cantigas de roda, jogos, brincadeiras infantis e brinquedos populares que coloquei à disposição durante o trabalho.

Conclusão

O exercício de pesquisa sobre o brincar sob a ótica das crianças na Escola Monteiro Lobato, considerando as culturas de pares e as crianças produtoras das brincadeiras, trouxe-me uma experiência muito rica e muitas reflexões sobre minha forma de pensar um projeto para infância. Identifiquei vários empecilhos em nossas práticas cotidianas que acabavam minimizando os efeitos de uma proposta voltada para a valorização do brincar das crianças. Por exemplo, a organização e a rigidez na forma como enturmamos as crianças por idades, as divergências nas concepções de trabalho entre os educadores, o pouco tempo dedicado ao brincar das crianças, a pouca valorização das produções das crianças, principalmente as bem pequenas, o desconhecimento das “redes” de socialização das quais participavam as crianças que atravessam o cotidiano escolar – por exemplo, as brincadeiras produzidas pelas crianças e que circulavam e eram transmitidas pelas crianças da escola, as redes de parentesco, e as “culturas de rua” na forte ideia como as crianças territorialidades, dando ênfase aos colegas vizinhos de suas casas, composta pelos irmãos, primos, vizinhos de rua que extrapolam o espaço e tempo da escola, mas que são parte importante das interações das crianças no espaço da escola... estes são só para citar alguns aspectos observados durante a realização do trabalho que nos permitiram redimensionar novas possibilidades para o brincar das crianças, desta vez buscando suas participações plenas.

Abstract

CHILDHOOD CULTURES AND THE DESIGNS OF GAMES AND RECREATIONAL ACTIVITIES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION INSTITUTIONS: A CASE STUDY

Which concepts are considered key in the development of games and recreational activities in Early Childhood Education institutions? As we devise games and recreational activities, to what extent do we take into account what the children produce themselves and how they claim ownership of what we present to them? In this paper, we unify play with other important concepts in a broader discussion related to the formulation of an educational project for children: the very concept of childhood, the child, and socialization. These concepts make their contributions to the extent that, in terms of clarifying them in our intervention projects, they challenge us with their questions, renew our perspectives on discussions that have become somewhat blunted, and helps us to wonder if our project actually helps improve the lives of our children. Thinking a little more about this capacity for renewal that theories make possible in our profession, we highlight a topic not yet present in intervention projects on games and children's play: The games produced by children's groups themselves, the children's cultures. Although children's play is a foundational topic in early childhood education institutions themselves, its conception as a result of a children's culture is something much more recent, especially when we think its presence in school. The games designed as part of the cultural production of playgroups redimension not only what we think about play, but also our view of the presence of children in Early Childhood Education institutions. Recent research not only treats this discussion but also articulates it to revise the concept of socialization, putting ourselves in front of children who are considered as complete beings (rather than miniature adults), active social actors, and capable of creating their own socio-cultural universe. This presentation of a case study attempts to answer these questions by reviewing the design of games and recreational activities developed at an Early Childhood Education institution.

Keywords: Play. Early Childhood Education. Children's cultures.

Résumé

LES CULTURES D'ENFANCES ET LES PROJETS DES JEUX ET ESPACES DE JEUX DANS L'ÉDUCATION PRIMAIRE: UNE ÉTUDE DE CAS

Quels sont les concepts considérés comme fondamentaux dans le développement de projets pour l'amusement et les jeux dans les institutions de l'éducation de la petite enfance? Dans quelle mesure, aux motifs élaborés de jeux et d'activités, de prendre en compte ce que produisent les enfants et comment ils s'approprient de ce qui nous les présentons? Dans ce texte, nous articulons « le joueur » à d'autres concepts importants d'une discussion plus large lié à la formulation d'un projet éducatif pour les enfants: le concept même de l'enfance, de l'enfant et de la socialisation. Ces concepts apportent leurs contributions, afin de clarifier dans nos projets d'intervention, ils nous provoquent avec leurs questions, ils renouvellent

nos perspectives sur les discussions déjà un peu émoussées, ils nous aide à se demander si notre projet contribue effectivement à améliorer l'existence de nos enfants. En pensant un peu à ce titre sur cette capacité de renouvellement que les théories permettent à notre pratique, nous présentons un sujet qui n'est pas trop présent dans les projets d'intervention sur les jeux et les espaces des jeux pour les enfants: les jeux produits par les propres groupes d'enfants, les cultures de l'enfance. Bien que le jeu des enfants soit un thème fondateur des Institutions Primaires, sa conception comme création de la culture infantile est quelque chose de beaucoup plus récente, surtout quand on pense sa présence dans le space scolaire. Les jeux conçus dans le cadre de la production culturelle des groupes des enfants redimensionnent non seulement ce que nous pensons sur le jeu, mais aussi de notre point de vue de la présence d'enfants dans les établissements d'enseignement primaire. Des recherches récentes rendent compte non seulement sur ce débat, mais articule à réviser le concept de socialisation en nous mettant devant les enfants considérés comme des êtres complets (et non plus des adultes en miniature), des acteurs sociaux actifs, capables de créer un univers socioculturel propre. La présentation d'une étude de cas tente de répondre à ces questions dans la forme d'analyse d'un projet de jeux et des spaces des jeux développées dans un établissement d'enseignement primaire.

Mots-clés: *Jouer. Education primaire. Les cultures des enfants.*

Referências

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

CORSARO, Willian A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. *Revista Educação Sociedade e Culturas*, Porto, n. 17, p. 113-134, 2002.

DEBORTOLI, José Alfredo. Educação infantil e conhecimento escolar: reflexões sobre a presença do brincar na educação de crianças pequenas. In: CARVALHO, Alysso et al. *Brincar(es)*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005. p. 83-90.

DELGADO, Ana C.; MÜLLER, Fernanda. *Sociologia da infância: pesquisa com crianças*. *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 91, p. 351-360, maio/ago. 2005. Disponível em: <www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313716002>. Acesso em: 1º jul. 2011.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas. In: ANPED, GT: educação da criança de 0 a 6 anos, 2004. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/28/gt07.htm>. Acesso em: 3 jul. 2011.

JENKS, Chris. Construindo a criança. *Educação, Sociedade e Culturas*, Braga, Portugal, n. 17, p. 185-216, 2002.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 26, n. 91, p. 391-403, maio/ago. 2005.

PINTO, Manuel. A infância como construção social In: _____; SARMENTO, Manuel J. *As crianças, contextos e identidades*. Portugal: Universidade do Minho, 1997. p. 33-73.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. RJ: Graphia, 1999.

PROUT, Alan. *Reconsiderando a nova sociologia da infância*. Tradução de Fátima Murad Braga: Universidade do Minho; Instituto de Estudos da Criança, 2004. Texto digitado.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: _____. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância na educação*. Braga: Universidade do Minho, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. In: ARAÚJO, A. F.; ARAÚJO, J. M. (Org.). *História, educação e imaginário: atas do IV colóquio*. Braga: Universidade do Minho, 2003.

SILVA, Aracy Lopes da; NUNES, Angela; MACEDO, Ana V. L. P. (Org.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.

Recebido em julho de 2011

Aprovado em setembro de 2011