



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
FRANCINE COSTA DE BOM

**A PRODUÇÃO DA CULTURA LÚDICA INFANTIL DURANTE A ROTINA EM
SALA DE AULA: OS JOGOS DO FAZ DE CONTA EM ESCOLAS DE
CRICIÚMA/SC**

Tubarão
2014

FRANCINE COSTA DE BOM

**A PRODUÇÃO DA CULTURA LÚDICA INFANTIL DURANTE A ROTINA EM
SALA DE AULA: OS JOGOS DO FAZ DE CONTA EM ESCOLAS DE
CRICIÚMA/SC**

Dissertação apresentado ao Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Orientador: Profa. Ramayana Lira de Sousa, Dra.

Tubarão
2014

Bom, Francine Costa de, 1980-
B68 A produção da cultura lúdica infantil durante a rotina em sala de aula: os jogos do faz de conta em escolas de Criciúma / SC / Francine Costa de Bom; -- 2014.
260 f. il. ; 30 cm

Orientadora : Ramayana Lira de Sousa.
Dissertação (mestrado)–Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2014.
Inclui bibliografias.

1. Jogos infantis. 2. Ambiente de sala de aula. 3. Crianças.
4. Brincadeiras. I. Sousa, Ramayana Lira de. II. Universidade do Sul de Santa Catarina - Mestrado em Ciências da Linguagem.
III. Título.

CDD (21. ed.) 790.1922

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Universitária da Unisul

FRANCINE COSTA DE BOM

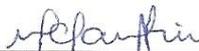
**A PRODUÇÃO DA CULTURA LÚDICA INFANTIL DURANTE A ROTINA EM
SALA DE AULA: OS JOGOS DO FAZ DE CONTA
EM ESCOLAS DE CRICIÚMA/SC**

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem e aprovada em sua forma final pelo Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão, 10 de dezembro de 2014.



Professora e orientadora Ramayana Lira de Sousa, Doutora
Universidade do Sul de Santa Catarina



Professora Mônica Fantin, Doutora
Universidade Federal de Santa Catarina

Professora Deisi Scunderlick Eloy de Farias, Doutora
Universidade Federal de Santa Catarina

Com muito carinho e gratidão, dedico essa dissertação ao meu esposo Ricardo, e aos meus filhos Iago, Alice e Miguel, pelo incentivo, e pela paciência nas horas dedicadas à conclusão de mais uma etapa na minha carreira docente.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida e pela fortaleza espiritual durante a minha caminhada.

Às escolas pesquisadas, sobretudo aos diretores, professores e alunos que me receberam com muito carinho e contribuíram consideravelmente com o estudo.

A todo o corpo docente do curso de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unisul), em especial à professora Ramayana Lira de Sousa, pelas orientações destinadas a mim, sempre com muita sabedoria e otimismo perante a construção desse trabalho.

“A ficção, infantil ou adulta, supre os indivíduos de algo que não se encontra facilmente em outros lugares: todos precisamos de fantasia, não é possível viver sem escape. Para suportar o fardo da vida comum, é preciso sonhar.” (CORSO, 2006).

RESUMO

A criança faz parte de um grupo social que atua ativamente na sociedade a qual se insere, e traz consigo características peculiares. Jogar o faz de conta é uma dessas características, que marca socialmente a infância. O estudo buscou explicar como ocorre o processo de produção dos jogos de faz de conta, em crianças de quatro a cinco anos de idade, nas escolas de Criciúma/SC, durante a rotina em sala de aula. O caráter qualitativo da pesquisa buscou o suporte dos estudos etnográficos, utilizando a técnica de observação participante junto ao registro em diário de campo. Foi realizado um acompanhamento integral da rotina em sala de aula de uma turma de 13 alunos, durante uma semana, numa escola pública, e o mesmo tempo de acompanhamento de uma turma de 25 alunos numa escola privada. O escopo teórico principal com base em Corsaro (2011), Brougère (2006) e Caillois (1990) sedimentaram o estudo na análise dos dados coletados. Foram extraídos do diário de campo 29 ocorrências de jogos do faz de conta com base nos seguintes critérios: a presença de um contexto fictício (“vamos fazer de conta que...”), elaborado pelos participantes e de um diálogo verbal e/ou não-verbal que permitisse a compreensão das ações lúdicas elaboradas, a partir da interação social com outras crianças e/ou com os adultos e objetos. Foi possível constatar que o jogo do faz de conta ocorre em 05 estágios. Inicialmente o jogo emerge de um compartilhamento de saberes pela necessidade de comunicação e de experiência da criança com o outro, na busca de uma compreensão da realidade em que ela está inserida socialmente. O jogo do faz de conta é uma linguagem indispensável à criança para que ela possa exercer a sua cultura de pares seja na escola, na família ou em outros grupos nas quais ela participa. Essa necessidade de comunicação e experiência seria o pré-jogo. Em seguida instala-se o disparo para a ação lúdica, ou seja, a mola propulsora que dá início ao jogo, podendo ocorrer pela ação verbal e/ou corporal, ou pela relação com um objeto. O terceiro estágio é o início da execução do plano imaginário, no qual são estabelecidas as regras e a temática do jogo. No estágio de manutenção e ajuste (quarto momento) o jogo é vivenciado pelos participantes a partir de uma variedade de ações dialógicas que vão sustentando os papéis representativos escolhidos entre as crianças, mantendo o conteúdo do jogo. Nesse estágio podem ocorrer interferências externas: pela ação dialógica do docente por livre espontânea vontade ou pela rotina da escola, ou ainda pela necessidade da entrada de um novo membro no grupo. Essas interferências externas engendram as seguintes respostas aleatoriamente: o encerramento do

jogo, a alteração da temática do jogo, a indiferença à interferência externa, permanecendo na mesma estrutura na qual o jogo estava construído, o aceite da entrada de um novo membro no grupo de jogadores, e/ou a alteração no contexto do conteúdo do jogo. A partir do que ocorre durante a manutenção do jogo encaminha-se para o estágio da finalização do mesmo, que o pode acontecer: pela ação dialógica espontânea das crianças envolvidas que não nutrem mais o conteúdo do jogo; pela ação dialógica de livre e espontânea vontade do docente; pela ação dialógica do docente em virtude da necessidade do cumprimento da rotina escolar. Ressalta-se que não houve a pretensão de considerar esses estágios como fases estanques. Pelo contrário, o estudo apontou para a compreensão desses estágios como linhas tênues e vazadas, que permitem associações entre si, mas que não deixam de existir como bases de sustentação de todo o jogo do faz de conta.

Palavras-chaves: Jogo de faz de conta. Criança. Rotina escolar.

ABSTRACT

Children are part of a social group that plays an active role in the society in which it is immersed, and they bring with them singular characteristics. Playing *make-believe* is one the characteristics that socially typifies childhood. The survey aimed to explain how the process of producing this *make-believe* happens in children between four and five years old in the schools of Criciúma, during the classroom routine. The qualitative feature of the survey was supported by ethnographic studies, making use of onsite observation along with a daily field journal. A comprehensive classroom routine evaluation of a group of thirteen students was conducted, for one week, in a public school along with an evaluation, for the same amount of time, of a group of twenty-five students in a private school. The main theoretical scope based in Corsaro (2011), Brougère (2006) and Caillois (1990) cemented the study in the analysis of the collected data. Twenty-nine occurrences of *make-believe* games were extracted from the field journal based on the following criteria: The presence of a fictitious environment (Let's make believe that...) elaborated by the participants along with a verbal dialogue and/or a non-verbal one that would allow the understanding of the conducted playful actions, from the interaction with other children and/or adults and objects. It was possible to ascertain that the *make-believe* game takes place in five stages. At first the game emerges from the sharing of knowledge due to the child's need for communication and experience with one another, in search for an understanding of the reality in which he/she is socially immersed. The *make-believe* game is an essential language for children so that they can practice their pair culture in school, in the family environment and/or in other social groups in which they take part. This need for communication and experience is a pre-game. Following it, game action is triggered, i.e., a driving force gets the game started. This driving force can happen through verbal and/or body action, or through the relationship with the object. The third stage is the starting of the imaginary field realization, where the rules and themes of the game are established. In the maintenance and adjustment stage (fourth moment) the game is experienced by the participants from a variety of dialogical actions that keep supporting the representative roles chosen among the children, holding the content of the game. In this stage, external interferences can occur: by dialogical action of the teacher (be that spontaneous or due to school routine), or by the need of a new member entrance in the group. These external interferences generate the following responses randomly: the ending of the game, the

changing of the theme, the indifference to the external interference, holding the same structure in which the game was built, the acceptance of the new member entering the group of players, and/or the changing of the game content context. From what happens during the maintenance of the game we are led to its closure stage, which can happen: by spontaneous dialogical action of the children who no longer nourish the content of the game, by free and spontaneous action of the teacher, by action of the teacher in observance of the school routine. It is worth highlighting that these stages weren't aimed to be considered static. On the contrary, the survey led to the understanding of these stages as fine lines that allow for associations among them, but that are however a base for support of the entire *make-believe* game.

Keywords: Make-believe game. Children. School routine.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 – Produção cultural da criança | 46 |
| Figura 2 – Modelo da Teia Global..... | 54 |
| Figura 3 – O jogo do faz de conta como linguagem..... | 243 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 – Descrição fictícia dos sujeitos do estudo..... | 114 |
| Quadro 2 – Rotina semanal da Turma (A) na escola M.P..... | 126 |
| Quadro 3 – Rotina semanal da Turma (B) na escola I.M..... | 127 |
| Quadro 4 – Jogo de faz de conta 01/ Mamãe e bebê..... | 129 |
| Quadro 5 – Jogo de faz de conta 02/ Guerra de dinossauros..... | 129 |
| Quadro 6 – Jogo de faz de conta 03/ Bebê..... | 130 |
| Quadro 7 – Jogo de faz de conta 04/ Casinha..... | 131 |
| Quadro 8 – Jogo de faz de conta 05/ Boneco Chiquinho..... | 131 |
| Quadro 9 – Jogo de faz de conta 06/ Monstro que corre..... | 132 |
| Quadro 10 – Jogo de faz de conta 07/ Eu e as bonecas..... | 132 |
| Quadro 11 – Jogo de faz de conta 08/ Mãe e filha..... | 133 |
| Quadro 12 – Jogo de faz de conta 09/ Cachorro e Tigre..... | 134 |
| Quadro 13 – Jogo de faz de conta 10/ Bolacha cavalo..... | 135 |
| Quadro 14 – Jogo de faz de conta 11/Sou professor..... | 135 |
| Quadro 15 – Jogo de faz de conta 12/Super Herói já acabou..... | 136 |
| Quadro 16 – Jogo de faz de conta 13/Neném..... | 137 |
| Quadro 17 – Jogo de faz de conta 14/Panela raquete..... | 138 |
| Quadro 18 – Jogo de faz de conta 15/Luta de animais..... | 139 |
| Quadro 19 – Jogo de faz de conta 16/A família..... | 140 |
| Quadro 20 – Jogo de faz de conta 17/Pão, pirulito e picolé..... | 143 |
| Quadro 21 – Jogo de faz de conta 18/Meu segundo nome é?..... | 144 |
| Quadro 22 – Jogo de faz de conta 19/Batman e os amigos..... | 145 |
| Quadro 23 – Jogo de faz de conta 20/Peixes..... | 146 |
| Quadro 24 – Jogo de faz de conta 21/ Esguicho d'água..... | 147 |
| Quadro 25 – Jogo de faz de conta 22/Mãe, filha e bruxa..... | 147 |
| Quadro 26 – Jogo de faz de conta 23/Espaçonave..... | 148 |
| Quadro 27 – Jogo de faz de conta 24/Faca na armadura..... | 148 |
| Quadro 28 – Jogo de faz de conta 25/Homem abelha e outros heróis..... | 149 |
| Quadro 29 – Jogo de faz de conta 26/A Monga..... | 150 |
| Quadro 30 – Jogo de faz de conta 27/ Monstro..... | 151 |

| | |
|---|-----|
| Quadro 31 – Jogo de faz de conta 28/ Fada Bloom..... | 151 |
| Quadro 32 – Jogo de faz de conta 29/ Corredores..... | 152 |
| Quadro 33 – Interferências Externas, Respostas e Finalização do jogo de faz de conta 02...207 | |
| Quadro 34 – Interferências Externas, Respostas e Finalização do jogo de faz de conta 08...210 | |
| Quadro 35 – Interferências Externas, Respostas e Finalização do jogo de faz de conta 09...212 | |
| Quadro 36 – Interferências Externas, Respostas e Finalização do jogo de faz de conta 11...214 | |
| Quadro 37 – Interferências Externas, Respostas e Finalização do jogo de faz de conta 12...215 | |
| Quadro 38 – Interferências Externas, Respostas e Finalização do jogo de faz de conta 13...217 | |
| Quadro 39 – Interferências Externas, Respostas e Finalização do jogo de faz de conta 14...220 | |
| Quadro 40 – Interferências Externas, Respostas e Finalização do jogo de faz de conta 15...222 | |
| Quadro 41 – Interferências Externas, Respostas e Finalização do jogo de faz de conta 16...224 | |
| Quadro 42 – Interferências Externas, Respostas e Finalização do jogo de faz de conta 17...230 | |
| Quadro 43 – Interferências Externas, Respostas e Finalização do jogo de faz de conta 18...232 | |
| Quadro 44 – Interferências Externas, Respostas e Finalização do jogo de faz de conta 19...235 | |
| Quadro 45 – Interferências Externas, Respostas e Finalização do jogo de faz de conta 20...237 | |
| Quadro 46 – Interferências Externas, Respostas e Finalização do jogo de faz de conta 21...239 | |
| Quadro 47 – Interferências Externas, Respostas e Finalização do jogo de faz de conta 22...240 | |
| Quadro 48 – Interferências Externas, Respostas e Finalização do jogo de faz de conta 27...241 | |
| Quadro 49 – Estágios de produção dos jogos do faz de conta na rotina em sala de aula..... | 248 |

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|--|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 17 |
| 1.1 | INQUIETAÇÕES INICIAIS DA PESQUISA E DELIMITAÇÕES DO TEMA, DO PROBLEMA E DOS OBJETIVOS | 21 |
| 1.2 | JOGO OU BRINCADEIRA? IMPLICAÇÕES CONCEITUAIS | 26 |
| 2 | REVISÃO TEÓRICA | 33 |
| 2.1 | A CRIANÇA COMO PRODUTORA DE CULTURA | 33 |
| 2.1.1 | O conceito de cultura | 33 |
| 2.1.2 | O papel da criança como produtora de cultura | 35 |
| 2.1.2.1 | Teoria de reprodução interpretativa e cultura de pares | 47 |
| 2.1.3 | A cultura lúdica infantil e o seu processo de produção | 58 |
| 2.1.3.1 | Os jogos do faz de conta: o imaginário infantil | 65 |
| 2.1.3.1.1 | <i>O papel do objeto nos jogos do faz de conta: o brinquedo.....</i> | <i>82</i> |
| 2.1.3.2 | O papel do adulto na cultura lúdica infantil | 90 |
| 2.2 | A CULTURA LÚDICA NA ROTINA ESCOLAR..... | 95 |
| 3 | METODOLOGIA | 106 |
| 3.1 | UM OLHAR DE DENTRO PARA FORA..... | 106 |
| 3.2 | CARACTERIZAÇÃO E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA: NOTAS INTRODUTÓRIAS | 108 |
| 3.2.1 | O instrumento de coleta de dados..... | 110 |
| 3.3 | O CAMPO DE PESQUISA E OS SUJEITOS: CONHECENDO OS CENÁRIOS E SEUS ATORES | 111 |
| 3.3.1 | Procedimentos de coleta dos dados: recepção, aceitação e participação do pesquisador no e com os grupos pesquisados. | 115 |
| 3.3.2 | Procedimentos de coleta dos dados: o registro no diário de campo | 121 |
| 3.3.3 | Tratamento dos dados e resultados iniciais | 126 |
| 4 | ANÁLISE DOS DADOS: OS PRIMEIROS ALINHAVOS INTERPRETATIVOS DOS JOGOS DO FAZ DE CONTA | 154 |
| 4.1 | A NECESSIDADE DE COMUNICAÇÃO E DE EXPERIÊNCIA..... | 155 |
| 4.2 | A AÇÃO DIALÓGICA INICIAL NOS JOGOS DO FAZ DE CONTA..... | 160 |

| | | |
|-------|--|------------|
| 4.3 | A AÇÃO DIALÓGICA NO DESENVOLVIMENTO DOS JOGOS DO FAZ DE CONTA | 165 |
| 4.3.1 | As narrativas contadas: Do que falam as crianças? | 173 |
| 4.3.2 | Interferências Externas: como manter o jogo do faz de conta na dinâmica das ações dialógicas..... | 205 |
| 4.4 | O PROCESSO DE PRODUÇÃO DOS JOGOS DO FAZ DE CONTA NA ROTINA EM SALA DE AULA: ALINHAVOS FINAIS | 242 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 250 |
| | REFERÊNCIAS | 256 |

1 INTRODUÇÃO

A criança é um ser atuante na sociedade a partir do momento em que ela assume um papel nas relações sociais com os adultos, com o meio ambiente e com outras crianças. Ela não pratica um treinamento para a vida adulta, e, portanto, não pode ser considerada um “adulto em miniatura” conforme já enfatizava o biólogo e filósofo francês Jean Piaget.

Justamente por esse motivo que, segundo Cohn (2005), ela sabe tanto quanto um adulto, porém de outra forma. Os saberes se divergem qualitativamente e não quantitativamente, e acabam engendrando sentidos e significados diversos, ou seja, a criança formula um sentido e dá significado ao mundo em que está inserida, diferente da lógica adulta. Ela cria símbolos para poder compreender a sociedade em que ela e o adulto convivem.

A criança é capaz de produzir cultura, quando elabora sentidos que partem de um sistema simbólico dos adultos. Apesar de parecer que existe uma cisão entre o mundo do adulto e o mundo da criança, ele não existe quando se verifica que eles fazem parte de uma mesma sociedade. Mas se diferenciam justamente na forma como elaboram desses sentidos. O sentido que uma criança exerce sobre o amor, por exemplo, será muito diferente de um adulto, mas ambos compartilham do sentimento amor presente entre os seres humanos. Na visão de Cohn (2005), a cultura é uma só, com processos simbólicos aprendidos de forma diversa.

Em relação a essa unidade cultural entre adultos e crianças, os estudos de Brougère (1998), a respeito dos processos simbólicos pertinentes ao universo da criança na sua relação com os brinquedos, com as brincadeiras e, sobretudo, com o adulto, salientam a presença de uma cultura lúdica dentro de uma cultura étnica, de um *ethos* de sociedade. Ou seja, seria a cultura lúdica a primeira experiência cultural, que lança a criança para o mundo socialmente construído. Por isso a necessidade vital do brincar e do jogar na infância, para que ela possa apreender pouco a pouco a estrutura da sua cultura, e conseqüentemente do seu meio social. Sob essa ótica a cultura lúdica infantil seria a base, o primeiro degrau cultural do ser humano.

Dessa forma, a cultura lúdica é uma maneira de significar a realidade que cerca a criança, procurando compreendê-la, no momento em que ela organiza o seu brincar, permitindo-lhe o exercício do faz de conta. A capacidade de tornar um jogo ou uma brincadeira possível é a cultura lúdica viva de cada criança.

A significação é a capacidade de elaboração da abstração do ser humano, e lhe confere uma característica peculiar da sua espécie. Toda a criança é capaz de realizar um processo de significação. Umas mais, outras menos, dependendo das referências que encontra na sua cultura, para vivenciar os jogos do faz de conta. A intensidade depende da relação que ela estabelece com os outros seres humanos em sua volta, além das oportunidades que lhe são oferecidas. A criança vive sua cultura lúdica significando o seu brincar, a partir das referências culturais que ele possui no seu entorno.

Assim como o adulto se organiza para viver em sociedade, produzindo suas marcas culturais, a criança também organiza seu mundo, de acordo com as possibilidades que permeiam o ato de brincar, enriquecendo seu repertório lúdico e produzindo uma cultura que lhe é peculiar. A cultura lúdica.

Essa produção cultural não é solitária na criança. Brougère (1998) salienta que, é nas interações sociais que está a produção da cultura lúdica. O autor frisa:

O desenvolvimento da criança determina as experiências possíveis, mas não produz por si mesmo a cultura lúdica. Esta, origina-se das interações sociais, do contato direto ou indireto (manipulação do brinquedo: quem o concebeu não está presente, mas trata-se realmente de uma interação social). A cultura lúdica como toda cultura é o produto da interação social que lança suas raízes, como já foi dito, na interação precoce entre a mãe e o bebê. (BROUGÈRE, 1998, p.1).

Na criança em particular, a interação durante o brincar proporciona interpretações dadas aos objetos dessa interação, aos brinquedos, ao espaço físico, as outras crianças e, sobretudo, aos adultos. Ela busca referências nesses objetos, a fim de interpretá-las e significá-las através das reações advindas das relações que ela estabelece com esses objetos da interação. A partir daí, ela vai produzindo novas significações, que vão sendo interpretadas pelos outros, numa espécie de corrente.

Portanto, há uma intensa responsabilidade do papel do adulto no trato com a criança, durante a produção de cultura. Ele é a referência do mundo externo para a criança.

Em relação à criança, os adultos que estabelecem relação com ela, na maior parte do tempo em sua rotina de vida, encontram-se na família e posteriormente na escola, nessa última, a criança encontra várias figuras do ser adulto: o porteiro, a merendeira, a diretora, a professora, o professor, a faxineira, e o artífice são alguns exemplos.

A escola como espaço sócio-cultural é o ambiente no qual o presente estudo pretende atuar.

De acordo com Luckesi (1994), a escola surgiu de uma necessidade social à medida que a sociedade foi se tornando complexa, remetendo essa sociedade a uma institucionalização como meio eficiente para transmitir uma cultura acumulada, permitindo a sua sobrevivência.

As instituições escolares são peças chaves para a educação e instrução de novas gerações, com a finalidade principal de mediar à apropriação da cultura acrescida pela humanidade no decorrer dos tempos.

Portanto, se há na escola um compromisso com a transmissão de cultura acumulada pelo homem, e haja vista que a criança é capaz de produzir cultura em especial a lúdica, e essa se mescla a cultura geral, existe ali um terreno repleto de conexões culturais que merecem investigação. A criança, o adulto e a escola como um todo, trocam experiências culturais, já que ali existem intersecções com outras instâncias educacionais tais como: família, comunidade e grupos sociais, mesmo que de forma indireta.

O dia a dia na escola engendra pouco a pouco uma rotina, na qual a criança vai compreendendo e conhecendo os espaços escolares, e o que realizar em cada um deles. A rotina determina o dia a dia da criança na escola, e na Educação Infantil é muito importante a vivência da rotina para a adaptação da criança ao meio educativo, oferecendo-lhe maior segurança na transição para o novo espaço social, que outrora versava apenas sobre a família.

Dentro da rotina escolar, o estudo versará seu olhar sobre a rotina em sala de aula, ou seja, sobre as atividades realizadas durante o dia da criança junto aos seus colegas e professores, no interior da sala de aula e demais ambientes da escola que fizerem parte da rotina.

Entende-se por rotina em sala de aula, um conjunto de atividades que sistematiza o trabalho pedagógico, no qual o professor e o gestor educacional determinam. Tarefas como acolhida, chamada, escovar os dentes, aula de educação física, aula de música, biblioteca, hora do parque, entre outras atividades que estiverem elencadas, devem ser cumpridas em dias e horários pré-determinados, de acordo com cada escola.

Se a produção da cultura lúdica possui relação com a interação social, ela pode ser produzida também na escola. Mas, de que forma? Será que essa cultura ainda está viva na escola? Será que há espaço para a produção dessa cultura na escola? Esses são

questionamentos também relevantes que permeiam a pesquisa, tendo essa à rotina em sala de aula, dentro do ambiente escolar, como espaço para as suas análises, sobretudo na produção dos jogos do faz de conta, pelas crianças, quando submetidas a essa rotina.

Nesse caso, pesquisar o faz de conta na criança no interior da escola, é estar em contato com essas intersecções culturais, e compreender como a criança interpreta essa mescla de culturas, produzindo a sua em particular. A cultura lúdica.

Para que seja possível compreender o universo da criança quando exerce o faz de conta, utilizando a sua imaginação para construir por determinado momento, num determinado espaço, um mundo somente seu, no qual objetos que possui uma função e utilidade no mundo adulto se perdem e se transformam em outras coisas. É preciso compreender o que esse universo significa para ela. É preciso compreender o surgimento desse jogo, e as necessidades que nele se inserem para a criança.

Embora essas necessidades já tenham sido investigadas na esfera biológica, produzindo resultados que as relacionam com o próprio desenvolvimento infantil, no qual a criança assume a postura do brincar porque lhe é típico e natural, satisfazendo suas necessidades biológicas, o estudo pretende desconsiderar a razão para a presença do jogo na criança, e analisá-lo pela janela sócio-cultural.

O faz de conta proporciona uma visão de imagi-ação, no qual o prefixo imagi é resultado do significado raiz da palavra Ludus em latim, que significa imaginação, simulação e proporciona uma base de análise do lúdico como simulacro imaginético, uma fuga momentânea da realidade. Já o sufixo ação permite analisar a criança atuando nesse simulacro, ou seja, da criança exercendo, realizando o jogo, ou a brincadeira do faz de conta. A partir dessa análise sócio-cultural do faz de conta, seria possível compreender os significados simbólicos e culturais que a criança produz durante esse exercício, e o impacto provocado a ela, junto aos seus significados, quando ocorre a intervenção do adulto.

Seria, portanto a imersão no terreno da cultura lúdica infantil, para investigação do seu processo de produção, em análise específica dos jogos do faz de conta, entendendo nesse caso, a cultura lúdica, segundo Brougère (1998), como um terreno de experiências sócio-culturais no universo do brincar no qual as crianças buscam os significados da realidade as quais estão submetidas.

1.1 INQUIETAÇÕES INICIAIS DA PESQUISA E DELIMITAÇÕES DO TEMA, DO PROBLEMA E DOS OBJETIVOS

O meu cotidiano profissional com a Educação Infantil fez surgir o interesse pelos jogos de faz de conta, principalmente, a curiosidade em compreender como esses jogos são construídos de maneira tão criativa pelas crianças, sobretudo na faixa etária entre quatro a cinco anos, na qual o domínio verbal é mais claro, e elas já conseguem explicar as suas produções.

Nos últimos dois anos, venho percebendo a necessidade que as crianças impõem espontaneamente de estarem vivenciando por longo tempo os jogos do faz de conta, durante a rotina escolar. Em contrapartida, percebo também certa falta de compreensão de alguns adultos educadores quanto à necessidade dessa prática para as crianças.

Em relação a essa falta de compreensão dos adultos educadores, arrisco, nesse primeiro momento, em afirmar que os adultos possuem maior tendência em intervirem nos jogos de faz de conta produzidos pelas crianças, provocando certo desconforto as mesmas durante as suas estadias na escola.

O cotidiano da escola tem me oferecido constantes reflexões e inquietações a respeito da elaboração desses jogos entre as crianças, levando-me a observar diariamente de que forma, e em que momentos elas reuniam-se delimitando os papéis, os espaços e os materiais que seriam utilizados. Em certos momentos o grupo que ali joga parece desconectar-se da lógica rotineira da escola, sendo capaz inclusive, de isolar algumas vezes a figura do adulto. Esse último muitas vezes era solicitado diante de conflitos insolúveis entre o grupo.

Durante essas observações; em situação de pré-pesquisa; era enfático que o jogo do faz de conta muitas vezes parecia ser mais emocionante e muito mais prazeroso do que muitas atividades dirigidas, e oferecidas pelo adulto educador. Por esse motivo, experimentei algumas vezes, inserir-me nos jogos na tentativa de buscar respostas as minhas inquietações, e fui tratada exatamente como uma criança do seu tamanho, tendo que cumprir com as regras delimitadas. Porém, haja vista que a minha figura de adulto e o meu papel na escola é bem conhecido por eles, os conflitos que surgiam já eram dirigidos subitamente ao meu poder de adulto, quebrando a harmonia do jogo entre eles.

Mesmo assim, inserindo-me ali, algumas vezes, no contexto elaborado por eles, sentia que faltavam, sobretudo, conhecimentos teóricos mais profundos, a respeito da forma

como esses jogos são construídos, o que os influenciam, e o que eles representam para os seus participantes, incluindo nesse caso os adultos educadores, e tangenciando esse contexto, o espaço escola.

Portanto, ao perceber essa autonomia nas crianças, que engendra uma capacidade de organização social e rotineira na execução desses jogos, iniciei a busca em literaturas a respeito do universo do imaginário infantil, na ânsia de compreender a priori, essas atividades tão bem executadas por elas.

Debruçando-me sobre os estudos realizados a respeito do faz de conta na criança, foi perceptível a complexidade dos desdobramentos em relação ao repertório lúdico infantil; compreendendo nesse caso os jogos, as brincadeiras e os brinquedos; mas poucos estudos abordam o faz de conta na rotina escolar, sendo esse o foco da presente pesquisa.

O espaço escola é o lugar que acolherá a produção dos jogos de faz de conta nesse estudo, e de acordo com Kramer (1998), ele exerce um papel fundamental na vida sócio-cultural da criança, já que a escola é responsável pela disseminação cultural na qual as crianças ficam expostas e se inter-relacionam. A cultura pode estar em várias instâncias da vida social e a escola é uma delas, sendo considerada como elemento básico da vida em sociedade.

Por esse motivo, pesquisar os jogos do faz de conta na escola se torna ainda mais intrigante, já que envolve a ação de várias culturas: a cultura do adulto, a cultura infantil, a cultura lúdica, a cultura escolar e a cultura étnica. Essas intersecções de maneira geral, interpelam, a princípio, os jogos do faz de conta.

Abordar o faz de conta é permear e adentrar ao imaginário infantil presentes nos elementos que compõe o repertório lúdico da criança, tais como: a brincadeira, o jogo e o brinquedo. Esses elementos tem sido foco de pesquisas que na maioria das vezes reúnem as dimensões educativas, psicológicas, lingüísticas e culturais, demonstrando o intrincamento das relações que a cultura lúdica pode tecer.

Estudos na área da educação como os de Colling (2010) e Ujeee (2009), analisaram as brincadeiras de faz de conta e demais conceitos a cerca da Educação Infantil sob a ótica compreensiva do adulto educador. Sestini (2008) investigou a interação social criança-criança, na faixa etária entre um a três anos, no contexto do brinquedo, e identificou a capacidade ainda na tenra idade, de construir e compartilhar significados no grupo, mesmo antes de dominarem a comunicação verbal.

Na área da linguagem, Bergamin (2007) analisou e refletiu sobre a multiplicidade de sentidos presentes nas histórias narradas por crianças, e a importância de dar voz a criança para a compreensão do seu universo de significados. Camargo (1994) investigou o desenvolvimento da linguagem e o relato de experiências vividas na fala de crianças com Síndrome de *Down*, revelando a importância da intervenção oral do adulto, para a compreensão da fala da criança *Down*. Barosa (2008) examinou a conversa casual de crianças de cinco a seis anos de idade em contextos de interação social na brincadeira de faz-de-conta, e destaca também a importância desses contextos para o crescimento das habilidades lingüísticas da criança. Barros (2006) analisou a ação comunicativa e a linguagem presentes no jogo de ficção, enfatizando as sequências de explicação e justificativas produzidas pela criança. Esse estudo também apontou as dificuldades do adulto em compreender as explicativas das crianças quando imersas nos seus imaginários.

Na área da psicologia e até mesmo da saúde, as contribuições das brincadeiras do faz de conta permeiam questões relacionadas ao desenvolvimento infantil. O estudo de Carvalho (2007), por exemplo, descreveu os tipos de brincadeiras produzidas por crianças entre três e cinco anos de idade e as comparou com a qualidade da educação infantil disponível para elas, ressaltando a importância do brincar livre na escola, e a incongruência entre o brincar na visão do adulto e o brincar na visão da criança.

O universo das brincadeiras também está presente em estudos culturais. Noal (2006) relatou como as crianças Guarani/Kaiowá brincavam, com o que brincavam e como eram inseridas no mundo adulto, com o intuito de contribuir positivamente com a formação de professores que atuariam nessas aldeias. Santos (2010) investigou o lúdico em Bombas, uma comunidade quilombola, estratificando o cotidiano do brinquedo, brincadeiras, jogos, festas e outras manifestações lúdicas, entre crianças e adultos, dentro e fora da rotina escolar.

Há indícios ainda de estudos que utilizam o repertório lúdico como instrumento para a promoção da melhoria em algum aspecto da saúde da criança.

Dentre as várias dimensões já investigadas, essa pesquisa pretende tecer sua compreensão na dimensão sócio-cultural, na qual emerge seu objeto de estudo: o processo de produção da cultura lúdica infantil, especificamente pelos jogos de faz de conta, no ambiente escolar, tramitando pelo suporte basilar de Gilles Brougère, o célebre filósofo francês e pesquisador da cultura lúdica, o sociólogo Roger Caillois que analisou minuciosamente o jogo na cultura humana, e o renomado pesquisador William A. Corsaro, que é referência mundial

em pesquisas sobre culturas infantis, especificamente a cultura de pares. Esses autores admitem que os jogos e as brincadeiras são provenientes de uma construção social.

A pesquisa partirá do olhar e da voz da criança, sendo ela a protagonista, para que seja possível compreender na íntegra a elaboração dos seus jogos de faz de conta que compõe a sua cultura lúdica.

Nesse caso, foi preciso utilizar os conhecimentos da cultura infantil descrita por Willian A. Corsaro, na sua abordagem específica dentro dessa esfera, sobre a cultura de pares, definida por ele como “[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais.” (CORSARO, 2011, p. 128). O termo “pares” citado pelo autor, não significa duplas, mas sim o sentido de iguais, de parceiros em um grupo, que nesse caso são as crianças.

Os estudos de William A. Corsaro sedimentaram o **tema** da presente pesquisa: **A produção da cultura lúdica infantil durante a rotina em sala de aula: os jogos do faz de conta em escolas de Criciúma/ SC**; já que o mesmo coloca a criança como produtora de cultura, e que realizou pesquisas *com* crianças, por meio do método etnográfico.

A etnografia é um estudo de campo longitudinal, no qual o pesquisador se insere junto ao grupo pesquisado, realizando intensas observações quanto ao cotidiano desse grupo, revelando suas crenças, seus costumes, suas configurações físicas e institucionais, seus valores e suas linguísticas. Corsaro (2011) utilizou esse método dentro de pré-escolas italianas e americanas, para compreender como as crianças comportavam-se dentro do seu grupo, como organizavam suas rotinas, e construíam seus saberes culturais.

Os estudos de Corsaro (2011) se assemelham ao objetivo da presente pesquisa, que busca explicar como ocorre o processo de produção dos jogos do faz de conta em crianças. Embora o autor tenha se concentrado nas análises das rotinas das crianças nas escolas, na tentativa de descrever os aspectos mais densos (e assim o fez) das culturas de pares, seus apontamentos servem de base para os futuros desdobramentos a respeito de como os pares de crianças produzem suas culturas lúdicas, em especial os jogos do faz de conta, dado ao fato, inclusive de que, essa atividade foi também descrita nos estudos etnográficos do autor.

Torna-se relevante ressaltar que, estudos anteriores a respeito desse assunto; como foi descrito nos parágrafos precedentes; servem sempre de base para futuros estudos. Por essa

razão a aproximação dos estudos de William A. Corsaro se faz necessária. Para justificar esses entrelaces na área da cultura, Geertz (1989, p. 18), salienta:

Os estudos constroem-se sobre outros estudos, não no sentido de que retomam onde outros deixaram, mas no sentido de que, melhor informados e melhor conceitualizados, eles mergulham mais profundamente nas mesmas coisas. Cada análise cultural séria começa com um desvio inicial e termina onde consegue chegar antes de exaurir seu impulso intelectual.

Portanto, o escopo teórico de base; Caillois (1990), Brougère (2006), e Corsaro (2011), costuram os apontamentos dessa pesquisa, para responder ao **problema** que emerge dessas inquietações iniciais: **Como ocorre o processo de produção dos jogos do faz de conta, em crianças de quatro a cinco anos de idade, em escolas de Criciúma/SC, durante a rotina em sala de aula?**

As questões norteadoras versam sobre:

- Como é produzida a cultura lúdica infantil na rotina escolar?
- Qual é o papel do docente na construção dos jogos do faz de conta?
- Há espaço para o exercício da cultura lúdica infantil durante a rotina em sala de aula? Como e quais são os momentos em que esse exercício é oportunizado?

A busca pela resposta ao problema e suas questões norteadoras estarão direcionadas para o seguinte objetivo: Explicar como ocorre o processo de produção dos jogos de faz de conta, em crianças de quatro a cinco anos de idade, nas escolas de Criciúma/SC, durante a rotina em sala de aula.

Como objetivos específicos destacam-se:

- Discutir a formação da cultura lúdica infantil no ambiente escolar em nível teórico.
- Relatar o papel do docente na construção dos jogos do faz de conta durante rotina em sala de aula.
- Localizar em que momento da rotina em sala de aula há maior exercício da produção dos jogos do faz de conta.

A estrutura desse estudo, e os conhecimentos a serem produzidos, tornam-se relevantes para a compreensão da formação sócio cultural da criança, e sua influência nos desdobramentos pedagógicos do cotidiano escolar, abrindo espaço para futuras pesquisas.

1.2 JOGO OU BRINCADEIRA? IMPLICAÇÕES CONCEITUAIS

Para esclarecer ainda mais o tema, o problema e os objetivos da pesquisa, é de extrema importância o posicionamento conceitual a respeito do jogo e da brincadeira. É possível denominar que as crianças produzem somente jogos, ou somente brincadeira? Existe uma co-relação ou uma supremacia entre ambos? A criança joga enquanto brinca ou brinca enquanto joga? Essas são indagações frequentes nas pesquisas que envolvem o repertório da cultura lúdica infantil.

Huizinga (2005); professor e historiador que concentrou seus estudos sobre as transformações culturais nos séculos XIV e XV; em sua última obra; *Homo Ludens*; procurou analisar o jogo como um elemento da cultura humana, favorecendo o desenvolvimento e o surgimento da vida em sociedade civilizada.

Para Huizinga (2005), existe uma busca pela definição do conceito de jogo, que na sua concepção se entrelaçam, complementando-se, mas ainda não conseguem estabelecer seu real conceito. Essas hipóteses tentam situar o lugar do jogo no sistema da vida, norteadas pela psicologia e pela fisiologia. Nessa última, algumas o definem como “[...] termos de descarga de energia vital superabundante [...]”, outras como “[...] satisfação de certo instinto de imitação [...] necessidade de distensão.” Outras hipóteses afirmam ser o jogo uma forma de “realização do desejo, ou uma ficção destinada a preservar o sentimento de valor pessoal.” O elemento comum a essas hipóteses é a crença de que existe uma finalidade biológica para o jogo, estabelecendo o que ele significa para os jogadores, e excluindo a presença do seu caráter estético.

As hipóteses acima descritas não são capazes de explicar a essência do jogo, o porquê do envolvimento prazeroso, do divertimento, da emoção presente durante o jogo, tanto para os jogadores ativos quanto para os que o contemplam. Huizinga (2005, p. 5) afirma “A intensidade do jogo e seu poder de fascinação não podem ser explicados por análises biológicas.”

Para justificar o seu posicionamento em relação ao jogo como um fenômeno de construção social, Huizinga (2005) também analisa como a definição de jogo se expressa na linguagem, afirmando que, o significado de jogo diferencia-se entre as culturas, e não foi sintetizado em uma única palavra. Algumas culturas; como a grega, por exemplo; associam a ele outras expressões como brincar, e brinquedo.

Além da língua grega, o sânscrito, o japonês e o chinês designam uma palavra para denominar jogo e outra para denominar competição, estabelecendo identidade diversa entre elas. (HUIZINGA, 2005).

Nas línguas semíticas a palavra jogo assume um caráter mais vago, significando “babar-se, talvez devido ao hábito que têm as crianças de formar bolas com a saliva, o que pode muito bem ser interpretado como jogo.” (HUIZINGA, 2005, p. 41).

Mas, é no latim que se encontra as raízes semânticas da palavra jogo. Em latim o *Ludus* vai agrupar o terreno da imaginação, da simulação, da ilusão e da não-seriedade, presente também nos compostos *alludo*, *illudo*, *colludo*. Aqui se percebe a essência do que conhecemos por lúdico, ou seja, uma ação criativa que permeia o imaginário. (HUIZINGA, 2005).

Sem razões aparentes, o *ludus* foi substituído por um derivado *jocus*, que por sua vez deu origem as expressões *jeu*, *jouer* em francês, *gioco*, *giocare* em italiano, *juego*, *jugar* em espanhol, e jogo, jogar em português. As línguas européias conferem um significado vasto a palavra jogo, permeando o sentido de movimento ligeiro, assim como nas línguas escandinavas. (HUIZINGA, 2005).

Em virtude dessa substituição da palavra *Ludus*, pela expressão jogo nas línguas européias, pode-se compreender que falar em lúdico subentende-se jogar, brincar ou manipular um brinquedo, agrupando essas palavras como sinônimas. A respeito disso aprofundaremos a discussão mais adiante.

Huizinga (2005) reforça que, seja qual a língua em que se analise a palavra jogo, haverá sempre uma tendência em simplificar o seu significado, reduzindo-o a ele mesmo, ou seja, o jogo pelo jogo, uma atividade qualquer que inclui a leveza, a tensão, a incerteza quanto ao resultado, à fuga da realidade dentro de uma regra pré-estabelecida por seus jogadores. Fato perceptível também nas expressões do filósofo Kant em “o jogo da imaginação”, e “o jogo das ideias”, por exemplo.

Ainda no terreno da linguagem, o filósofo Wittgenstein, em *Investigações Filosóficas* (1975), também ressalta a dificuldade de se compreender o significado da palavra jogo. Para o autor “as palavras são atos” e, portanto, jogar pressupõe uma ação, a ação de jogar em diferentes contextos.

Wittgenstein (apud KISHIMOTO, 1993) afirma que, esses contextos surgem à medida que a palavra jogo, no uso cotidiano do homem em suas diferentes culturas, vai

agrupando especificidades e semelhanças que o colocam numa “grande família”. Dentro dessa família é possível especificar o papel de cada jogo, por esse motivo conhecemos os jogos de tabuleiro, os jogos motores, os jogos de construção, jogos esportivos, entre outros. Cada um deles possui uma característica específica e outras comuns que os tornam membros de uma mesma família. A família dos jogos.

Corroborando com as definições de Huizinga (2005), Wittgenstein (1975 apud BROUGÈRE, 1998) e Caillois (1990) também definem o jogo como uma ação livre, voluntária, e prazerosa, que gera tensão pela incerteza dos resultados. Essa ação é controlada por regras convencionais entre os participantes, e que durante o exercício da ação, os levam a uma fuga da realidade.

Ao falar de ação livre, tem-se uma infinidade de possibilidades de determinar quando uma pessoa de fato está jogando ou brincando, a menos que se identifique as características presente nessa ação livre: regras convencionadas, espaço, fuga do real, incerteza dos resultados e prazer. Nesse caso estaria o homem jogando ou brincando? Essas expressões se aproximam quando são utilizadas como sinônimas. Não é a toa que muitos dicionários encontra-se o jogar no brincar e vice-versa.

Fernandes (2003, s/p); por exemplo; em “Dicionário Brasileiro Globo” define a palavra brincadeira como “ação de brincar”, e o brincar por sua vez como “[...] entreter-se com; jogar; adornar [...]”. Já a palavra jogo é definida como “Diversão; folguedo; exercício recreativo, com as cartas; brincadeira infantil; passatempo sujeito a regras [...]” e o verbo jogar como “[...] entregar-se ao jogo; brincar [...]”.

Em Houaiss (2009, p. 328), não se encontra a definição da palavra brincadeira, mas quanto ao verbo brincar o dicionário traz “distrair-se com jogos infantis [...] entreter-se, folgar, gracejar, jogar [...]”. Já para a palavra jogo, Houaiss (2009, p.1134) define “atividade cuja a natureza ou finalidade é a diversão, o entretenimento [...] brincadeira, ludibrio, brinquete [...]”.

A respeito dessas aproximações sinônimas, Brougère (1998) descreve e reflete sobre a polissemia da palavra jogo. O autor afirma que usamos a mesma palavra para designar atividades diferentes. Corroborando com o posicionamento de Huizinga (2005), Caillois (1990) e Wittgenstein (1975 apud BROUGÈRE, 1998), esses autores salientam a influência da linguagem para a compreensão dessa polissemia:

A questão essencial é, então, saber por que atividades tão diferentes foram em nossa língua e em algumas outras, designadas pelo mesmo termo. Se as razões disso não são talvez arbitrárias, nem por isso são necessariamente sempre racionais. [...] Aqui não há coincidência, mas talvez revelação da necessidade associar a reflexão sobre o jogo àquela da linguagem. Saber por que usamos o mesmo termo em situações diferentes é explorar a linguagem em seu funcionamento e, ao mesmo tempo, reunir indícios que nos permitirão descobrir as representações associadas à palavra jogo. (BROUGÈRE, 1998, p. 14).

Analisar o jogo a partir da esfera da linguagem é aproximá-lo cada vez mais do contexto sócio-cultural e, ao mesmo tempo estreitar seus sinônimos com a brincadeira e até mesmo com o brinquedo. A utilização do termo jogo surge do cotidiano da sociedade, é construído pelas ações humanas diante das situações que o ato de jogar pode oferecer. Por esse motivo encontramos definições concretas como o jogar bola, e abstratas como o jogo político. Aprende-se certos jogos a partir do momento que alguém denomina àquela ação como tal. O autor ainda esclarece:

As coisas são, antes de mais nada, o que se diz que elas são. E isso se enraíza na própria aprendizagem da linguagem. Há jogo a partir do momento em que a criança aprende a designar algo como jogo; ela não chega a isso sozinha. [...] Por detrás da linguagem, é sempre o quadro sócio-cultural que aparece. Não há fatos puros de linguagem. (BROUGÈRE, 1998, p. 18).

Portanto, para Brougère (1998), o jogo pode ser denominado como uma “atividade lúdica” que assume um caráter social, inserido em um paradigma entre o fato de poder ser ao mesmo tempo uma oposição ao trabalho, uma condição “não-séria” e uma ação que reivindica o sério para se associar de uma atividade educativa por exemplo.

Os apontamentos de Gilles Brougère aumentam a complexidade da conceituação e, sobretudo da diferenciação; se é que possa existir; entre jogo e brincadeira. Porém, sua obra serve como adubo para a caracterização do jogo como ação carregada de cultura. Além disso, a complexidade do conceito impulsiona ainda mais a necessidade de estudos sobre o mesmo, ou sobre o lúdico. “Estudar o jogo é estudar fatos e, ao mesmo tempo, a denominação desses fatos.” (BROUGÈRE, 1998, p. 29).

Os caminhos da conceituação do jogo parecem se ramificar cada vez mais. Não é a toa que Huizinga (2005) no século passado já afirmava que, a lógica jamais dará conta da descrição conceitual do jogo. Assim, lança o equilíbrio para a decisão do ser ou não ser jogo ao juízo moral presente em cada ser humano, permitindo levar em consideração as experiências vividas pelo indivíduo no exercício desse julgamento moral, embora saliente que

o jogo está longe do domínio moral, ele não é nem bom, nem mau. Ou seja, cada ser humano determina o que deve ou não deve ser jogo, de acordo com a sua cultura, estabelecendo por fim a seara da ética como suporte de análise.

Até o presente momento, embora não haja nenhum posicionamento específico entre a brincadeira e o jogo, o que há de comum entre os autores citados é a presença de uma ação humana, que pressupõe um mover-se, um fazer algo. É a partir dessa característica em comum que outros pesquisadores iniciaram uma análise mais objetiva, mas ainda passível de novas reflexões.

Kishimoto (1993), pesquisadora dos jogos e brincadeiras infantis, consente o fato de jogo e brincadeira serem muitas vezes tratados como sinônimos, reforçando, nesse caso, a visão polissêmica de Brougère (1998). Mas, diferente dos demais autores já citados, ela prefere posicionar-se diante dessa indiferença, delegando ao jogo a “ação lúdica”, ao ato em si da criança enquanto joga. Já a brincadeira seria uma “conduta estruturada, com regras”.

Bomtempo (2006), pesquisadora da relação criança e brinquedo, intitula uma de suas obras como “A brincadeira do faz de conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário”. Porém, logo nos primeiros parágrafos, para descrever o fenômeno da brincadeira, utiliza a palavra jogo, munida de sinônimo da expressão faz de conta, tais como: jogo de papéis, jogo sócio-dramático e jogo imaginativo.

Percebe-se no estudo de Bomtempo (2006), a associação sinônima entre jogo e brincadeira, entretanto, a ação da criança pende para o fenômeno do brincar, enquanto o jogo passa a ser o fenômeno visto externamente. Nesse caso, pode-se afirmar que as crianças brincam enquanto jogam. Brincam de faz de conta, caracterizando o jogo do faz de conta.

Já nos estudos de Fantin (2000) em “No mundo da brincadeira”, a autora deixa claro a importância de discutir os mais variados enfoques sobre o jogo e a brincadeira, e posiciona-se diante dessa questão.

Ao analisar que a discussão do significado do jogo perpassa as áreas da antropologia, da psicologia, da cultura, da biologia, da história e da educação, e consentindo que há complexidade nesse viés, ainda assim Fantin (2000) afirma que o jogo é uma atividade livre, prazerosa, delimitada por regras acordadas entre os participantes. Já a brincadeira é a própria ação da criança durante o cumprimento das regras do jogo. Seria uma “ação lúdica”, denominada primeiramente por Brougère (2006).

Fantin (2000) ainda afirma que, a brincadeira, o jogo e o brinquedo estão presentes na “atividade lúdica” da criança, e de certa forma se interpelam. Dessa forma é possível perceber no posicionamento da autora que a criança brinca enquanto joga e vice-versa.

Há, portanto, uma inversão de conceitos entre os estudos de Fantin (2000) e Kishimoto (1993) a respeito da brincadeira e do jogo. A primeira coloca a brincadeira como a “ação lúdica”, enquanto a segunda determina que o jogo é a “ação lúdica”.

Diante disso, o paradoxo se instala diante dessa busca por uma diferenciação, ou até mesmo uma definição que possa colocar cada fenômeno em sua gaveta.

Porém, essa não é a lógica do presente estudo, que buscou nesse primeiro momento uma discussão; baseada já em discussões anteriores segundo alguns autores; a fim de justificar o porquê da utilização da expressão jogos de faz conta.

Nesse caso, haja vista que o estudo transita pela linha sócio-histórico-cultural, a diferenciação extrema entre os termos jogo e brincadeira, torna-se irrelevante, pois o que se busca é a análise da criança durante a vivência do faz de conta, durante a sua “ação lúdica” tal qual denominou Gilles Brougère. Se essa ação é jogo ou brincadeira na sua essência, não transforma os caminhos, nem mesmo os resultados desse estudo, já que é essa ação que pretendemos interpretá-la e por fim explicá-la.

Diante dos estudos teóricos; que serão aprofundados ainda mais no decorrer dos capítulos; a respeito dessa “ação lúdica”, foi possível perceber que ela é carregada de características que configuram o fenômeno jogo, tais como: regras, incerteza dos resultados, espontaneidade, delimitação de um determinado tempo e espaço, e fuga do real. Então, ao mesmo tempo em que a criança caracteriza o fenômeno jogo durante a sua “ação lúdica”, ela se diverte, ela aprende e, portanto, brinca.

Por fim, compreendemos diante do paradoxo; que não se finda; que tanto a brincadeira quanto o jogo, relacionam-se com a ação humana, com um movimento de fazer algo, não cabendo determinar maior ou menor seriedade entre esses fenômenos, e nesse caso, somos complacentes com a questão de em alguns casos serem tratados como sinônimos.

A título de escolha, trataremos nesse estudo pelo termo jogo, em virtude das características já identificadas pelos autores precursores Huizinga (2005) e Caillois (1990), as quais facilitam a descrição e explicação da especificidade do tipo de jogo que iremos tratar: o jogo do faz de conta. O fato de ambos admitirem o jogo como elemento da cultura humana,

também influenciou a escolha do termo, dado ao fato de tratarmos nesse estudo da criança como produtora de cultura.

Portanto, a estrutura do estudo inicia, no capítulo 02, com uma abordagem em relação à criança como produtora de cultura, explanando e situando o conceito de cultura na qual o estudo se baseia. Ainda nesse capítulo, a pesquisa descreve a teoria da reprodução interpretativa e a cultura de pares na infância sob a visão de Corsaro (2011), um dos autores de base do estudo. O aprofundamento do processo de produção da cultura lúdica infantil, sobretudo o jogo do faz de conta, é descrito também nesse capítulo junto a dois aspectos que estão diretamente ligados a ele: o papel do objeto e o papel do adulto. A abordagem dos jogos do faz de conta é descrita minuciosamente, reunindo o maior número de estudos possíveis a respeito desse universo.

Para finalizar o capítulo 02, a pesquisa se debruça sobre a construção da cultura lúdica infantil na rotina em sala de aula, discorrendo sobre a relação entre o professor e o aluno durante a vivência dos jogos do faz de conta.

O capítulo 03 explica inicialmente o suporte que o método etnográfico oferece às pesquisas realizadas com crianças. Em seguida é detalhado o processo metodológico da observação participante, e o diário de campo como instrumento de coleta de dados aplicado no estudo.

Os sujeitos e o cenário no qual o estudo explora é minuciosamente descrito também no capítulo 03, além de todo o processo de recepção, aceitação e participação da pesquisadora junto às escolas e aos grupos pesquisados.

O capítulo 03 encerra relatando como foram registrados os dados no diário de campo, e em seguida como foram tratados esses dados, já apontando alguns resultados iniciais do estudo.

O capítulo 04 é destinado à análise dos dados coletados, os quais apontam meticulosamente os elementos constitutivos dos jogos do faz de conta, revelando todo o seu processo de elaboração pelas crianças, no cotidiano da sala de aula.

Por fim, no capítulo 05 as considerações finais traçam um paralelo metafórico que reforça toda a descoberta do estudo em relação ao processo de produção dos jogos do faz de conta durante a rotina em sala de aula, e infere sobre a possibilidade de futuros estudos a partir da temática explorada.

2 REVISÃO TEÓRICA

2.1 A CRIANÇA COMO PRODUTORA DE CULTURA

2.1.1 O conceito de cultura

Para compreender o universo da cultura lúdica, é preciso refletir, primeiramente, sobre o conceito de cultura, e a partir disso, abrir as possibilidades reflexivas sobre a ludicidade humana, em especial na criança.

A etimologia da palavra cultura, segundo Ferreira (2011); traz o ato de cultivar, como o significado mais simples em relação à espécie humana. Nesse sentido, cultivar hábitos e costumes humanos. Porém, reduzir o conceito de cultura a um simples complexo de hábitos e costumes de forma concreta e mecânica é irrelevante para uma compreensão conceitual mais profunda.

A era contemporânea ofereceu um terreno liso e escorregadio à cultura que, outrora, no século XVIII, era sólido e originado no âmbito religioso, no qual se diferenciavam os fatos da natureza, e os fatos das realizações humanas, ou seja, o que poderia ser atribuído ao homem ou ao divino.

Quando o homem passa a questionar tudo o que lhe causa estranhamento, a ponto de colocar-se como centro de referência, substituindo a sabedoria divina, surge a necessidade de uma ordem social.

A necessidade dessa ordem, segundo Bauman (2012), gerou um paradoxo entre autonomia e vulnerabilidade, que gira entorno da liberdade humana, já que, ao exercer a sua autonomia, o ser humano perpassa pela liberdade de ir e vir, estando vulnerável à norma de um sistema que está posto em um determinado espaço, e por isso é preciso conhecer essas normas para exercer a liberdade convencionada naquele espaço, sem infringi-las. Nesse caso, percebe-se que a cultura forma uma base que sistematiza e ordena os comportamentos humanos.

Na modernidade, além dessa base, a cultura passa a agregar a dinamicidade, a capacidade de mudança dentro desse sistema que ela pretende ordenar. Bauman (2012, p. 28) esclarece:

A busca da ordem torna toda ordem flexível e menos que atemporal; a cultura nada pode produzir além da mudança constante, embora só possa produzir mudança por meio do esforço de ordenação. Foi a paixão pela ordem nascida do medo do caos – assim como a descoberta da cultura, a percepção de que o destino da ordem está em mãos humanas – que levou o mundo humano a uma era de ininterrupto e acelerado dinamismo de formas e padrões.

Essa ordem não é um sistema engessado, é portanto, flexível e passível de transformações no decorrer dos tempos. Lévi-Strauss (apud BAUMAN, 2012) afirma que não há mais unilateralidade na cultura, mas sim uma cultura com força dinâmica capaz de perpetuar por uma rede infundável de permutas e inovações.

Corroborando Bauman (2012), Geertz (1989) também afirma que a cultura é um mecanismo de controle do comportamento humano, sendo o homem um ser totalmente dependente desse mecanismo para a sua sobrevivência. Esse controle seriam as regras, padrões, ou até mesmo os planos que ele elabora para viver em sociedade. Geertz (1989, p. 33) ainda salienta: “A cultura, a totalidade acumulada de tais padrões, não é apenas um ornamento da existência humana, mas uma condição essencial para ela – a principal base de sua especificidade.”

Nesse caso, cada ser humano vai construindo sua cultura, alicerçado constantemente e necessariamente a partir dos padrões culturais em que está submetido, ou seja, ele depende de outras pessoas, que estão inseridas num espaço comum a ele, e que coletivamente nutrem-se e constituem uma determinada cultura. Logo, tem-se uma diversidade cultural, devido aos diversos padrões que o homem pode estabelecer. Tomamos o exemplo do cumprimento. Há povos que aproximam os narizes, outros reverenciam-se e outros se dão um aperto de mãos. São gestos que vistos por culturas diversas não possuem significado algum, a não ser naquela cultura em que o homem conviveu. Por esse motivo, Geertz (1989) afirma que o homem constrói a sua própria teia de significados, a partir das relações que ele estabelece ao longo da vida. Para o autor, a cultura faz parte de uma “ciência interpretativa”.

Regras e padrões comportamentais são ações carregadas de significados, e, portanto, são simbólicas. A teoria “interpretativa da cultura” proposta por Geertz (1989), determina que esse simbolismo é público, porque está presente na ação de cada ser humano, tornado pública também a própria cultura que não é de maneira alguma uma “identidade oculta”. Cada gesto, cada palavra, cada atitude humana é simbólica, pública, que configura

um mecanismo de controle, e tece um significado ao homem que nela se insere, configurando uma determinada cultura.

Ao explicar como as crianças produzem seus jogos de faz de conta em sala de aula, tem-se um fenômeno cultural sendo observado, a partir do momento em que esses jogos fazem parte da cultura infantil e conseqüentemente da cultura lúdica.

Por esse motivo, entender o conceito de cultura como mecanismos de ordem dos comportamentos humanos, exige também a compreensão da “teoria interpretativa da cultura”, que serve de alicerce para a compreensão de tais mecanismos. Ou seja, analisar-se-ão ações públicas, simbólicas e culturais, e para Geertz (1989) essa teoria destina-se a interpretar profundamente o significado dessas ações culturais:

Tal visão de como a teoria funciona numa ciência interpretativa sugere que a diferença, relativa em qualquer caso, que sugere nas ciências experimentais ou observacionais entre “descrição” e “explicação” aqui aparece como sendo, de forma ainda mais relativa, entre “inscrição” (“descrição densa”) e “especificação” (“diagnose”) – entre anotar o significado que as ações sociais particulares têm para os atores cujas ações elas são e afirmar, tão explicitamente quanto nos for possível, o que o conhecimento assim atingido demonstra sobre a sociedade na qual é encontrado e, além disso, sobre a vida social como tal. (GEERTZ, 1989, p. 19).

Como seriam os mecanismos de controle produzidos pela criança em sua cultura lúdica? Quais são os significados culturais presentes nesse contexto?

Antes de adentrar as especificidades da cultura lúdica, aprofundaremos o posicionamento da criança como produtora de cultura, e nesse caso, pautando-se de antemão em Geertz (1989).

2.1.2 O papel da criança como produtora de cultura

A sociedade, em particular os adultos, começa a destinar um tratamento diferenciado às crianças quando percebe que elas possuem necessidades específicas e que não poderiam mais ser igualadas ao adulto, como de fato ocorria nos séculos passados. Sarmiento (1997, p. 2) afirma que a criança e a infância somente obtiveram relevância social quando entraram “na agenda da opinião pública e dos sistemas periciais produtores de conhecimento sobre a sociedade.”

Tanto é verídico o fato da irrelevância da criança nos séculos passados que Ariès (1981), ao estudar a história social da criança e da família, observou que as representações das crianças nas obras de artes eram deformadas, reduzindo-as apenas o tamanho de um adulto. Além disso, constatou que “Não se pensava, como normalmente acreditamos hoje, que a criança já contivesse a personalidade de um homem. Elas morriam em grande número. [...] Essa indiferença era uma consequência direta e inevitável da demografia da época.” (ARIÉS, 1981, p. 57). Muitas crianças nasciam e o caos sanitário em meados do período Iluminista, gerava epidemias que acometiam muitas delas, levando-as a morte.

A relevância social da criança de fato acompanha as transformações culturais da sociedade. A partir do século XX, com o avanço da ciência, a criança começa a ser observada como um ser que merece cuidados especiais. Piaget ocupou-se em observar como funcionava a mente de uma criança e identificou estágios de aprendizagem; Vygotsky tratou de ampliar os estudos de Piaget e observou a influência do meio cultural ao desenvolvimento infantil; Freud, observando o comportamento de seus filhos identificou fases de desenvolvimento de acordo com os impulsos sexuais em determinadas áreas do corpo, que de acordo com a estimulação poderiam trazer determinados tipos de comportamentos. Enfim, surgiram muitos estudiosos que se imbuíram de descobrir as especificidades biológicas e culturais da criança assim como do desenvolvimento humano de maneira geral (ARIÉS, 1981).

Concomitante à ciência, a sociedade começa a organizar os amparos legais e jurídicos da criança, garantindo a ela melhores condições de vida. A Organização das Nações Unidas (ONU), em 1989, efetiva a Convenção dos Direitos da Criança, elencando uma extensa lista de direitos fundamentais, próprios e inalienáveis (SARMENTO, 1997). No Brasil, similarmente temos o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que também alicerça os cuidados necessários a criança e ao adolescente.

Mas nem tudo é tão simples. O fato de esses direitos estarem explícitos, não impulsiona taxativamente o comportamento dos adultos como tal. Por esse motivo, Sarmiento (1997) afirma que há um grande paradoxo da infância. Embora se conheça cada vez mais os direitos sociais, e as necessidades biofísicas de cuidado à criança, esse grupo etário é cada vez mais atingido pela miséria e pela opressão das condições de sobrevivência imposta por muitos países.

O paradoxo apontado por Sarmiento (1997) transita não somente pelas más condições de sobrevivência que existem em muitos países, em confronto com os direitos a ela

alicerçados, como também pelas atitudes dos adultos diante da criança. Parafraseando o sociólogo dinamarquês Jens Qvortrup, o autor explana ainda mais o paradoxo:

[...] no facto de os adultos desejarem e gostarem das crianças, apesar de "produzirem" cada vez menos crianças e cada vez disporem de menos tempo e espaço para elas; no facto de os adultos acreditarem que é bom para as crianças e os pais estarem juntos, mas cada vez mais viverem o seu quotidiano separados uns dos outros; no facto de os adultos valorizarem a espontaneidade das crianças, mas as vidas das crianças serem cada vez mais submetidas às regras das instituições; no facto de os adultos postularem que deve ser dada a prioridade às crianças, mas cada vez mais as decisões políticas e económicas com efeito na vida das crianças serem tomadas sem as ter em conta; no facto de haver uma maioria de adultos que defende que o melhor para as crianças é que os seus pais assumam a maior quota-parte de responsabilidade por elas, ao mesmo tempo que as condições estruturais para o fazer são reduzidas; no facto de os adultos concordarem que deve ser dada às crianças a melhor iniciação à vida, ao mesmo tempo que as crianças permanecem longamente afastadas da vida social; no facto de os adultos concordarem em geral que as crianças devem ser educadas para a liberdade e a democracia, ao mesmo tempo que a organização social dos serviços para a infância assenta geralmente no controlo e na disciplina; no facto de, sendo as escolas consideradas pelos adultos como importantes para a sociedade, não ser reconhecido como válido o contributo das crianças para a produção do conhecimento; no facto de, em termos materiais, a infância ser importante para a sociedade, mais do que para os próprios pais, ao mesmo tempo que a sociedade deixa a maior parte das despesas ao cuidado dos pais e das crianças (SARMENTO, 1997, p. 2).

Esse paradoxo nos remete a uma reflexão, do quanto a criança movimenta o cotidiano da sociedade, sendo capaz de determinar indiretamente o comportamento dos adultos, seja positiva ou negativamente. Ou seja, ela de certa forma engendra uma ação na sociedade, mesmo que indireta, e por esse motivo deve ser considerada como um ser atuante no seu meio social, e não um ser totalmente passivo, como outrora se considerava.

A respeito dessa capacidade de atuar socialmente, a antropóloga Clarice Cohn (2005) afirma que a criança não é uma miniatura do ser adulto, ela sabe tanto quanto um adulto, porém de outra forma. Aqui entra a questão dos sentidos e significados, ou seja, a criança formula um sentido e dá significado ao mundo em que está inserida. Ela cria símbolos para poder compreender a sociedade. Cohn (2005, p. 33) afirma: “Portanto, a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa.” A autora ainda frisa que a criança elabora significados diferentes do adulto, para expressar aquilo que o adulto sabe, mas ele próprio não consegue expressar.

Embora Sarmiento (1997) saliente o paradoxo dos direitos da criança que ao mesmo tempo em que lhe amparam legalmente, lhe oprimem e lhe retiram a sua autonomia de

participar da sociedade diante do cotidiano, o autor não aniquila o posicionamento atuante socialmente da criança. Tanto que deixa claro:

Com efeito, o que está em causa na controvérsia sobre a natureza dos direitos das crianças é o juízo sobre a infância como categoria social constituída por actores sociais de pleno direito, ainda que com características específicas, considerando a sua idade, ou, ao invés, como destinatários apenas de cuidados sociais específicos. A primeira concepção implica uma interpretação holística dos direitos, no quadro da qual — ao contrário da segunda — não apenas é erróneo, como pode ser perverso, o centramento dos direitos da criança na protecção e (mesmo) na provisão de meios essenciais de crescimento, sem que se reconheça às crianças o estatuto de actores sociais e se lhes atribua de facto o direito à participação social e à partilha da decisão nos seus mundos de vida. (SARMENTO, 1997, p. 6).

Outro autor que corrobora e fundamenta veementemente a posição atuante da criança na sociedade é William A. Corsaro. Em seus estudos longitudinais, em escolas italianas e americanas de Educação Infantil, se pode constatar que as crianças sofrem fortes influências da sociedade em que participam na sua formação cidadã. E, da mesma forma em que são afetadas pela sociedade em que vivem, elas formam uma categoria funcional que caracteriza o período da infância, e também afetam a sociedade em que vivem. O autor afirma (CORSARO, 2011, p. 15): “Em primeiro lugar, as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas.”

O modo como elas afetam, diz respeito principalmente à sua própria formação enquanto grupo social. A medida que as crianças interagem produzindo novas formas de brincar, de comunicar e de viver, os adultos vão procurando novos recursos para conviverem com esse grupo. Por esse motivo, Corsaro (2011) afirma que as crianças são cidadãs que constroem a sua infância, sendo essa última, porém, um período socialmente construído, presente em toda a sociedade. Essas crianças nem sempre agem de maneira unívoca. O autor esclarece:

Nesse sentido, as crianças são membros ou operadores de suas infâncias. Para as próprias crianças, a infância é um período temporário. Por outro lado, para a sociedade, a infância é uma forma estrutural permanente ou uma categoria que nunca desaparece, embora seus membros mudem continuamente e sua natureza e concepção variem historicamente. (CORSARO, 2011, p. 15-16).

Existe uma tendência em atribuir à infância o período em que se cumpre a preparação da criança para o ingresso na sociedade, porém, ela já faz parte da sociedade desde o seu nascimento, da mesma forma em que o próprio período da infância também exerce sua função de integrá-la as diversas sociedades existentes no mundo. (CORSARO, 2011).

Portanto, embora os dicionários comumente coloquem a criança e a infância como sinônimas, é importante compreender que a criança sempre existiu, e com o passar dos tempos a sociedade foi configurando e denominando esse período de infância à criança. Não é a toa que existem muitos conceitos de faixas etárias a respeito desse período para considerar até quando se é criança, e justamente por ser a infância um período sócio-cultural que estrutura a sociedade, é que existem essas discrepâncias entre as culturas espalhadas pelo mundo.

Ariès (1981) afirma que o período da infância começa a ser caracterizado, a partir do século XIV, com o apelo do sagrado, no qual as crianças eram representadas em obras de artes religiosas como a Virgem Maria e o menino Jesus. Posteriormente, no século XV, essas representações religiosas começam a ser representadas pelas famílias. Mas somente após século XVII é que o período da infância é realmente reconhecido.

Portanto, se a criança é um ser ativo em sociedade, capaz de construir e caracterizar o período da infância, e se temos diversas etnias, obteremos como resultados vários tipos de infância. Justamente por isso é tão difícil, ou talvez impossível, de se determinar etariamente o início e o fim desse período, pois dependerá da interpretação e das práticas habituais de cada povo, cada família e cada tribo. Mas, independente disso, o que importa é atentarmos ao ser criança enquanto agente ativo, criativo e transformador da sociedade em que está inserido. A partir disso, é possível compreender como esse grupo social é capaz de produzir cultura.

Sarmiento (1997) atesta a capacidade de a criança produzir cultura ao afirmar que:

A consideração das crianças como actores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas. (SARMENTO, 1997, p. 6).

Sarmiento (2003) pluraliza a palavra cultura, justamente por determinar que não há singularidade, nem mesmo generalização para caracterizar a produção das “culturas da infância”.

Pode haver semelhanças, como por exemplo, o ato de brincar em si, mas a elaboração desse brincar, suas características, seus significados diante dos mais variados jogos e brincadeiras possuem diferenças entre as culturas étnicas existentes em todo o mundo. Nesse caso, o termo “culturas da infância” é pautado nos estudos da Sociologia da Infância, que visa conceber que os significados que elas elaboram do mundo e suas ações são sistematizadas, e diferentes dos adultos (SARMENTO, 2003).

O modo como as crianças produzem suas culturas portanto varia conforme o contexto sócio-cultural em que estão inseridas, sendo influenciado e marcado pelas relações de classe, de gênero e de proveniência étnica. Por esse motivo podemos compreender as diferentes gerações de crianças advindas no decorrer dos tempos (SARMENTO, 2003).

Em cada geração de crianças há uma marca das relações sociais, munida de características materiais que assinalam um determinado tempo histórico. Não há como desconsiderar a infância como uma construção social incessante no decorrer do tempo. É possível descrever minuciosamente um grupo de criança do século XXI, seus costumes, suas atividades em comum como as brincadeiras, por exemplo, da mesma maneira que um grupo de crianças do século XVI, independente da cultura étnica em que estejam inseridos? Certamente que não, dado ao fato que, a sociedade como um todo mantinham hábitos e relações sociais diferentes nos referidos períodos. Portanto, a sociedade altera-se e os grupos que a formam também sofrem tais mudanças, e as crianças não ficam de fora desse processo.

Para compreender ainda melhor essa participação atuante da criança na sociedade, e o seu acometimento pelas transformações sócio-culturais, Corsaro (2011) traz em sua obra “Sociologia da Infância” alguns estudos culturais que fidelizam o papel da criança como produtora de cultura.

Os estudos de Bárbada Hanawalt, por exemplo, trouxeram informações contundentes quanto à vida das crianças e jovens londrinos nos séculos XIV e XV, com base em dados obtidos em registros de tribunais e literaturas. (CORSARO, 2011).

Contrariando informações empiricamente relatadas de antemão a respeito do tratamento exploratório frequentemente destinado às crianças nos séculos passados, Hanawalt (apud CORSARO, 2011), traz em sua obra registros de crianças sendo defendidas por adultos

em virtude de trabalhos escravos, sendo devolvidos seus plenos direitos dentro do seio familiar. Hanawalt destacou também a proteção dos adultos sem parentescos, em relação às crianças que foram agredidas por outros adultos na rua, ou seja, pessoas que presenciavam uma criança sendo maltratada na rua agiam em favor dela, protegendo-a. Além disso, a autora salienta que os bebês eram muitas vezes envolvidos completamente em cueiros por longo tempo, para que fosse possível protegê-los do frio, e que mantivessem contato com a sujeira de Londres presente nas ruas.

Crianças londrinas também se reuniam para brincar de bola, de pega-pega, de corrida, de jogos de mira e de imitação de cerimônias de adultos, como a de São Nicolau por exemplo. Nessa última, as crianças elegiam o melhor aluno de cada escola para imitar o bispo enquanto o restante da classe se dividia de acordo com as posições do clero. Com os papéis determinados eles tomavam a igreja e vivenciavam as cerimônias na íntegra. (CORSARO, 2011).

Portanto, a obra aprofundada de Bárbara Hanawalt, baseada sobretudo, em registros de tribunais, oferece relatos de que, já no século XIV e XV as crianças pequenas já eram vistas e tratadas de forma diferente em relação aos adultos. Além disso, Corsaro (2011) destaca:

[...] as descrições detalhadas de Hanawalt, sobre brincadeiras, jogos e envolvimento das crianças em rituais e celebrações públicas, demonstram que as crianças criavam e participavam de cultura de pares já no século XIV. [...] esses aspectos do estudo de Hanawalt demonstram o valor de levar as crianças a sério, como agentes ativos de suas culturas. (CORSARO, 2011, p. 85).

Ao investigar a vida de crianças escravas no período anterior à Guerra Civil Norte-Americana, Alston e Wiggins identificaram; a partir de narrativas, testemunhos, autobiografias e diários; um forte senso de família envolvendo toda a comunidade de escravos, inclusive os que não possuíam parentescos. Nesse caso, por exemplo, a prática cotidiana das crianças escravas, eram os cuidados domésticos obrigatórios entre os oito aos doze anos de idade para com as crianças mais novas. A mãe após parir ficava alguns dias com o bebê, logo após uma escrava idosa cuidava da criança até os dois anos, e após isso as crianças mais velhas passavam a exercer a função de pais. Esses cuidados eram partilhados entre a comunidade, não importando o vínculo de parentesco (CORSARO, 2011).

O trabalho árduo apareceu como prática cotidiana na vida das crianças escravas, mas com um cuidado diferenciado, como a redução da carga horária, para possibilitar lentamente à adaptação aos trabalhos no campo sob a ação das chibatadas. Carregar água, pegar lenha, cuidar de jardins, limpar e alimentar o gado, eram alguns dos serviços realizados pelas crianças nesse período (CORSARO, 2011).

Durante o tempo em que cuidavam das crianças mais novas, ou no tempo livre, havia alguma liberdade para explorar seu mundo físico e lúdico. A pesca, por exemplo, era uma atividade que reunia diversão e comprometimento com o estoque de comida, proporcionando um sentido de pertencimento, de valor próprio no seio familiar. (CORSARO, 2011).

O jogo dramático também foi identificado nos estudos de Alston e Wiggins, especialmente o faz de conta de leilões de escravos. Corsaro (2011, p. 87) acredita que “O fato de que as crianças escravas sabiam desde cedo que elas mesmas podiam ser vendidas e separadas de suas famílias certamente demonstra o poder de tais jogos para lidarem com seus medos e ansiedades.”

Essa prática do faz de conta das crianças escravas também se fazia presente quando essas brincavam com crianças brancas. O retrato social da exploração da raça negra era expresso quando as crianças brancas frequentemente assumiam o papel do capataz ou do fazendeiro. Porém, nem sempre as crianças escravas assumiam um papel passivo, pelo contrário, elas gostavam de expor sua força física, e orgulhavam-se de sua moral perante as crianças brancas. (CORSARO, 2011).

Outro jogo observado por Alston e Wiggins era o “esconder o chicote” o qual consistia em uma criança esconder o chicote, e aquela que encontrasse saía correndo atrás dos outros para acertá-los. Essa era outra brincadeira que reunia os aspectos da cultura adulta na qual estavam inseridos, em que a chibata era um objeto comum, utilizado no trabalho escravo. (CORSARO, 2011).

Um dado muito importante revelado por Alston e Wiggins foi a ausência de jogos e brincadeiras que demonstrassem a exclusão dos participantes. As crianças escravas sempre elaboravam regras para a inclusão de todos os participantes, reforçando o forte sentido de família, além do parentesco consanguíneo. (CORSARO, 2011).

De certa forma, algumas características da cultura escrava pesquisada por Alston e Wiggins possuem semelhança com as práticas cotidianas atuais das sociedades africanas,

como o fato de as crianças mais velhas dispensarem seus cuidados as mais novas. Por esse motivo Corsaro (2011, p. 89) salienta que “a documentação das atividades e das vidas das crianças no passado contribui em grande medida para a nossa compreensão da história e das crianças nas sociedades atuais.”

Outros dois autores; Elliot West e David Nasaw (apud CORSARO, 2011) pesquisaram respectivamente a vida das crianças que migraram e povoaram com suas famílias as Grandes Planícies americanas, e a vida das crianças nas grandes áreas urbanas do nordeste americano, ambos durante a virada do século XX.

Semelhante às crianças escravas do estudo de Alston e Wiggins, Elliot West (apud CORSARO, 2011) identificou a grande contribuição do grupo de crianças entre 1880 e o início do século XX na produção familiar e social. Limpar, arar a terra, plantar, cuidar da plantação e fazer a colheita, eram alguns dos serviços prestados pelas crianças das grandes planícies americanas. Tais crianças, de acordo com West (apud CORSARO, 2011, p. 90-91) “[...] possuíam uma sensação de autonomia, assim como orgulho, em razão de suas contribuições à família – e ao mesmo tempo elas se divertiam!”

Já Nasaw (apud CORSARO, 2011), observou que as crianças da grande área urbana americana, mesmo com a obrigação da escolarização, após esse momento, preenchiam seu tempo com pequenas prestações de serviços, que também foram identificados nos estudos de Alston e Wiggins, e nos de West, tais como: o trabalho doméstico, transportes de pequenas mercadorias para complementar a renda familiar e a responsabilidade do cuidado das crianças mais novas pelas crianças mais velhas.

Nasaw (apud CORSARO, 2011) observou que as crianças urbanas, em especial os meninos, embrenhavam-se nos lixões em busca de quinquilharias para brincar, livre da vigilância dos adultos, e também auxiliavam com pequenos serviços como o escambo de alguns objetos em troca de comida para a família. Já as meninas frequentemente realizavam serviços domésticos como: lavar, passar e engomar roupas, cozinhar, costurar e por fim assumiam o ofício de babás das crianças mais novas.

Mas, o destaque dos estudos de Nasaw (apud CORSARO, 2011), é realmente a identificação do ofício de jornaleiro, que foi iniciado pelo grupo social de criança, reafirmando já no século passado, seu papel ativo na sociedade. O autor cita:

Em razão da crescente demanda e do fato de que os consumidores buscavam o jornal, e não o contrário, os jornalheiros do século XX foram capazes de transformar o que havia sido emprego de tempo integral em serviço de meio período, que se ajustava convenientemente as suas horas de trabalho depois da escola. (CORSARO, 2011, p. 93).

O ofício de jornaleiro conferia à criança maior autonomia na exploração do novo. Nasaw (apud CORSARO, 2011) conta que, os jovens elaboravam estratégias publicitárias; destacando o tradicional “Extra, Extra, leiam em primeira mão!”; para chamarem a atenção dos consumidores, e cumprirem com as metas de venda estipuladas pelos empregadores. Estes últimos disputavam sempre os melhores jornalheiros, lançando as melhores propostas de pagamento. Ou seja, a profissão de jornaleiro foi construída pela ação das crianças no corpo social. “Habilidades físicas, cognitivas e sociais tinham de ser desenvolvidas e aguçadas para que a criança se tornasse um jornaleiro de sucesso.” (CORSARO, 2011, p. 95). Esse ato de tornar, embora o autor cite no futuro, não significa uma ação a ser finalizada quando adulto, mas sim, “tornar-se um jornaleiro de sucesso” ainda no presente enquanto criança.

Nesses estudos descritos por Corsaro (2011), é possível perceber que o contexto de jogos e brincadeiras é um exercício peculiar desenvolvido pelas crianças, e que de acordo com Sarmiento (2003, p. 7).

Entre as formas culturais produzidas e fruídas pelas crianças, consideraremos fundamentalmente os jogos infantis, cuja memória histórica da sua construção se perde no tempo e que são hoje um patrimônio preservado e transmitido pelas crianças, numa comunicação intrageracional que escapa em larga medida à intervenção adulta.

O sentido de não intervenção adulta está no fato de as crianças criarem muitas formas de jogos e brincadeiras nas quais os adultos não participam ativamente. Alguns desses jogos permanecem em várias gerações com alterações culturais de acordo com o tempo. Sarmiento (2003) cita exemplos como o jogo de amarelinha no Brasil, que em Portugal é conhecido como jogo da macaca, brinquedos como o pião, as pipas ou papagaios como são chamadas em outras culturas, além das tradicionais tampinhas de garrafas transformadas em veículos de corrida ou bolas de futebol. São situações vivenciadas peculiarmente pelas crianças, que formulam suas atividades entre si.

Porém, não se pode descartar o total afastamento da cultura do adulto, no exercício das prática dos seus jogos e brincadeiras. Sarmiento (2003) afirma que, a criança na

produção de sua cultura está à mercê da influência das produções culturais que o adulto lhe proporciona, mesclando-se as produções culturais que as próprias crianças criam na interação com os seus pares. Não há, portanto, um surgimento cultural que parte somente da criança, mas sim, das mais variadas relações que a sua cultura estabelece com as demais culturas societais.

Nesse caso, os jogos, as brincadeiras e os brinquedos, são elementos fundamentais para a “cultura da infância”, que acompanham as crianças nas diversas fases de construção das suas relações sociais, e que são reproduzidas pelas crianças e seus pares, e pela influência da cultura do adulto ao longo do tempo. (SARMENTO, 2003)

Atentemos ao fato de que esses elementos fundamentais (o jogo, o brinquedo e a brincadeira) são formas estruturantes da “cultura lúdica” (BROUGÈRE, 1998). Portanto, a criança está na sociedade agindo e compreendendo o seu mundo pela utilização plena de uma “cultura lúdica”, que integra a sua “cultura de infância”, sendo que ambas são atravessadas pela “cultura do adulto”. Essa última explanada mais adiante.

Mas como compreender de antemão, que esses entrelaces de culturas possam mesmo sofrer uma influência da cultura infantil e ao mesmo tempo influenciarem essa cultura típica da criança atuante na sociedade? A princípio parece claro que há uma conversação entre essas linhas culturais que se cruzam. Há o que Sarmento (2003) chama de “interactividade”.

Corsaro (2011) procurou estratificar essa interação entre a cultura da infância com a cultura do adulto, mas sobretudo, intensificou seu olhar na interação da criança com outra criança, estabelecendo ali uma outra cultura. A “cultura de pares”, que significa “[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais.” (CORSARO, 2011, p. 128).

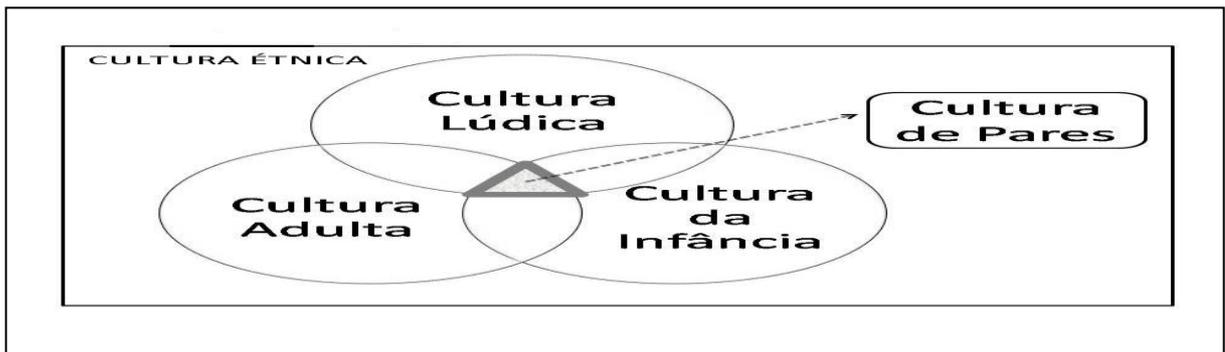
Por esse motivo Sarmento (2003, texto digital) salienta em seu estudo que “As culturas das crianças são, prioritariamente, cultura de pares.”

Por fim, compreende-se a princípio que o jogar e o brincar estão presentes na criança, e esta por sua vez os utiliza como instrumentos de interação social (cultura lúdica). Essa interação estará envolvida na relação que essa criança estabelece com outras crianças, e com outros adultos que façam parte da sua vida cotidiana. Com a ação cotidiana de sua vivência em sociedade, inicia-se uma formação singular e cultural desse brincar e jogar com outras crianças, influenciada também pelos adultos, e pelo meio ambiente em que ela está inserida (cultura de pares).

Tem-se portanto, um cotidiano de interatividade e ludicidade, típicos da e na infância (cultura da infância) (SARMENTO, 2003).

O esquema abaixo ilustra a conexão estabelecida entre os estudos explanados até o presente momento, com as denominações das culturas que envolvem a produção cultural da criança:

Figura 1 – Produção cultural da criança



Fonte: Elaboração da autora, 2014.

Percebe-se então que, a “cultura de pares” é um processo natural e necessário a sociabilidade da criança na produção de sua própria “cultura lúdica” e que surge da conexão dessa cultura, com a “cultura adulta”, e com a “cultura da infância”, exercendo influências entre si.

Para aprofundar ainda mais esse processo de produção de “cultura lúdica”, é indispensável vasculhar como ocorrem as interações entre os pares. Fenômeno analisado minuciosamente por Corsaro (2011). Seu olhar pesquisador foi direcionado para o coletivo, para as relações interpessoais entre as crianças. Essas relações são de extrema relevância ao presente estudo, já que para compreender a elaboração dos jogos do faz de conta, é preciso conhecer as interações que as crianças estabelecem umas com as outras, e até mesmo com os adultos, pois é dessa interação que se estruturam as mais variadas representações que elas criam, para compreender a realidade em que vivem. A vida social da criança passa pela “cultura de pares” descrita pelo autor.

2.1.2.1 Teoria de reprodução interpretativa e cultura de pares

Corsaro (2011) superou as teorias tradicionais da sociologia da infância ao construir uma nova teoria que desse suporte à compreensão dessa “cultura de pares”. Por essa razão, é importante conhecer os principais modelos teóricos da sociologia da infância, para estabelecer comparações à teoria inovadora elaborada pelo autor, e que serve inclusive de base metodológica ao presente estudo.

No modelo determinista, por exemplo, a criança é compreendida como um agente passivo, no qual a sociedade se apropria com a finalidade de instruí-la, para torná-la um membro competente na formação social. O determinismo está arraigado à visão dos primeiros teóricos da sociologia, que comumente tratavam os aspectos de como as pessoas se relacionavam com a sociedade, exprimindo uma visão mais individualista. Existe nesse modelo uma preocupação com a formação da criança para o futuro, no sentido de prepará-la adequadamente para que ela possa agir ordenadamente na sociedade adulta. Porém, não há uma preocupação de como e o porquê as crianças se integram à sociedade. O foco nesse caso é a preparação para uma ação futura, passando a impressão de um ato mecanicista, que desconsidera a capacidade de interferência cultural da criança na sociedade. (CORSARO, 2011).

Já no modelo construtivista, a criança passa a ser vista de forma mais ativa, apropriando-se da sociedade em que está inserida. Esse modelo sofreu uma vasta influência dos teóricos da psicologia do desenvolvimento infantil, que acreditavam na capacidade de interpretação do mundo pela ótica da criança. Piaget, psicólogo suíço que estudou como a criança processa e desenvolve o conhecimento que adquire, foi um deles. A respeito das contribuições piagetianas ao entendimento da sociologia infantil, Corsaro (2011, p. 23) salienta:

Piaget é bem conhecido por haver afirmado que o desenvolvimento intelectual não é simplesmente uma acumulação de fatos ou habilidades, mas, na verdade, uma progressão da capacidade intelectual ao longo de uma série de estágios qualitativamente distintos. [...] Cheguei também a acreditar, em consonância com a teoria de Piaget, que qualquer teoria sociológica das crianças e da infância que tente explicar a compreensão e o uso que elas fazem das informações provenientes do mundo adulto, bem como a sua participação e a organização de seus mundos com os pares, deve considerar o nível de desenvolvimento cognitivo da criança.

Nesse caso, Corsaro (2011) afirma que a maior contribuição de Piaget às teorias sociológicas não foi somente a explanação dos estágios, mas a sua concepção de equilíbrio ou “fase da equilibração”, que não é apenas um estado pronto em que a criança atinge um novo comportamento, mas sim todo o processo de compreensão que ela adquire após deparar-se e relacionar-se com algo novo que está presente no seu meio externo. O nível de desenvolvimento cognitivo da criança influencia diretamente a sua compreensão do meio social em que vive, promovendo diversos processos de “equilibração” ao longo da vida.

Lev Vygotsky é outro teórico construtivista que destacou um papel ativo da criança na sociedade. Autor da teoria sociocultural, ele determinou que o ser humano desenvolve-se pela interação coletiva que estabelece com o outro, especialmente na capacidade de a criança lidar com situações problemas no seu cotidiano, nos quais as estratégias sempre estão à mercê da coletividade (CORSARO, 2011).

Percebe-se que a visão de Vygotsky quanto ao desenvolvimento humano parte do coletivo, enquanto a de Piaget parte do individual.

A teoria sociocultural procurou enfatizar ainda que a criança, durante as interações com os adultos e com outras crianças, passa por um processo de internalização que seria a capacidade de compreender e até mesmo de aprender nossas habilidades cognitivas e emocionais de um nível interpessoal para um nível intrapessoal, ou seja, do coletivo para o individual (CORSARO, 2011).

Para justificar esse processo, Vygotsky utiliza o exemplo do processo de aprendizagem da leitura. Quando iniciamos a compreensão das palavras lemos em voz alta para os outros ou para nós mesmos, a medida que vamos compreendendo as palavras e criando o hábito da leitura passamos a murmurar, e posteriormente a gesticular com a boca as palavras a medida em que eram lidas, até chegar à leitura em nível mental. Nesse caso ele salienta que a habilidade da leitura tem sua origem no social, para posteriormente ser internalizada com maior compreensão num nível intrapessoal (CORSARO, 2011).

Dessa forma, Vygotsky procurou explicar que os eventos culturais e as atividades cotidianas de um indivíduo, sobretudo da criança, levam à apropriação, internalização e até mesmo à reprodução da cultura de uma sociedade, a medida em que ocorrem as interações com o outro (CORSARO, 2011).

Mas, embora o modelo construtivista envolva o aspecto social nas relações interpessoais para o desenvolvimento humano, na visão de Corsaro (2011) o foco ainda

continua sendo individualista, na medida que a preocupação está no processo dessa criança tornar-se um adulto, ou ainda no efeito que essas relações interpessoais proporcionarão no desenvolvimento individual da criança. O autor aponta, inclusive, que no processo de internalização de Vygotsky, muitas pesquisas construtivistas enaltecem a segunda a etapa (intrapessoal), cometendo o equívoco de muitas vezes determinar que a apropriação da cultura somente ocorre após o processo de internalização, enfatizando o predomínio individual nesse processo.

A crítica de Corsaro (2011) ao modelo construtivista está veementemente explícita quando cita:

Há pouca, ou nenhuma, consideração sobre como as relações interpessoais são refletidas em sistemas culturais, ou como as crianças, por meio de sua participação em eventos comunicativos, tornam-se parte dessas relações interpessoais e padrões culturais e como os reproduzem coletivamente. (CORSARO, 2011, p. 29).

A interação social tão presente nas teorias construtivistas, sobretudo em Vygotsky, encontra dificuldades em esclarecer como ocorre de fato esse processo de participação da criança com as pessoas que formam a sociedade. Não há um detalhamento mais profundo de como essa participação, denominada por Corsaro (2011) de “ação coletiva”, é essencial para o desenvolvimento infantil.

Nesse caso, propondo uma perspectiva de participação ainda mais ativa da criança na sociedade, sendo capaz sobretudo de produzir cultura, Corsaro (2011) traz uma nova forma de compreender esse processo, ultrapassando os modelos descritos anteriormente, e superando a visão individualista, engendrando a compreensão da “reprodução interpretativa” que a criança realiza ao longo do seu desenvolvimento, e em todo o ciclo de vida.

O termo “reprodução” causa certo desconforto, num primeiro momento, no entendimento de que a criança é capaz de produzir cultura. Porém, Corsaro (2011) explica que esse termo significa que ela não se limita em apenas internalizar a cultura de uma sociedade, mas ultrapassa esse universo à medida que contribui para a produção e mudança de cultura no exercício dessas ações, por esse motivo a companhia do segundo termo: “interpretativa”. O autor enfatiza:

O termo interpretativo abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade. [...] as crianças criam e participam de suas próprias culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo

adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. (CORSARO, 2011, p. 31).

Percebe-se que o sentido de “reprodução” proposto por Corsaro (2011) não é o ato mecânico da cópia de um comportamento ou conhecimento, mas na apropriação de um determinado comportamento ou conhecimento, para a criação de outras possibilidades de vivências, na busca de compreensões peculiares ao grupo em que está inserida, nesse caso, ao grupo das crianças. Fica evidente mais uma vez que esse grupo é afetado pela sociedade e cultura ao qual está inserido.

A “reprodução interpretativa” em crianças enfatiza dois componentes estruturantes: a linguagem e as rotinas culturais. A linguagem é uma ferramenta de comunicação que confere a participação da criança numa determinada cultura, caracterizando-a socialmente, e possibilitando a sua inserção nas rotinas culturais que por sua vez é definida como:

[...] atividades repetitivas cotidianas produzidas coletivamente por membros de uma cultura. O caráter habitual e aceito como comum das rotinas fornece às crianças e a todos os atores sociais a segurança e a compreensão compartilhada de pertencer a um grupo. (CORSARO, 2011, p. 348)

Percebe-se que Corsaro (2011) atribui total relevância ao cotidiano de uma sociedade. O modo como ela se organiza com seus hábitos e costumes, é apontado como fator estruturante na formação cidadã de uma criança.

Um dos exemplos para as análises dessas rotinas culturais é a forma como são tratados os bebês, que mesmo sem o domínio apurado da linguagem, são considerados pelos adultos como seres capazes de manterem um intercâmbio social. A famosa brincadeira de esconde-esconde entre mãe e filho é uma prova dessa atividade cotidiana tão presente nas rotinas culturais. (CORSARO, 2011).

A respeito dessa brincadeira, Bruner e Sherwood (apud CORSARO, 2011), identificaram quatro fases básicas, que determinam a capacidade de a criança perceber que existem regras pré-determinadas, mas que há também um espaço para a criação de outras regras. Inicialmente, a brincadeira é estabelecida pelo contato visual e verbal da mãe aos olhos do bebê, no segundo momento ocorre o “desaparecimento” da mãe ou do bebê tapando-se a face com a mão ou com algum objeto, na terceira etapa há o “reaparecimento” da mãe ou do bebê, e por fim, no quarto momento o retorno do contato visual e verbal de ambos.

Esse exemplo também esclarece a capacidade da criança na produção cultural quando se analisa a evolução dessa brincadeira durante o desenvolvimento infantil. O esconde-esconde entre mamãe e bebê perdura na vida da criança de diversas formas. Suas regras são transformadas à medida que a criança cresce. Nesse caso, a contribuição de Piaget, com a determinação dos estágios cognitivos já enfatizados por Corsaro (2011), merece ser lembrada. Com um ano de idade e já se movimentando na posição bípede, a criança é capaz de esconder-se de forma independente em outros locais que não seja apenas entre as mãos, e já entre os seus sete e dez anos de idade é capaz de brincar coletivamente com uma variedade de associação de regras e muitas vezes, nesse caso, sem a presença dos genitores que podem nem mesmo compreender as regras criadas pelas próprias crianças.

Outras rotinas culturais identificadas e descritas por Corsaro (2009), as quais denomina como tradições universais das culturas de pares em crianças, em virtude de sua produção em diferentes períodos históricos e espaço, são as “brincadeiras de aproximação-evitação” e a “brincadeira de dramatização de papéis”.

Essas brincadeiras são rotineiras, sobretudo, em crianças pequenas. A “brincadeira de aproximação-evitação” é conhecida em várias culturas regionais brasileiras como pega-pega, polícia e ladrão, pique-bandeira entre outros. São ações culturais desempenhadas pelas crianças que assim como no relato anterior da brincadeira de esconde-esconde, vão alterando-se culturalmente na medida em que a criança cresce. Corsaro (2009) identificou quatro fases estruturantes nessa “rotina cultural” das crianças pequenas. A primeira é a identificação, na qual as crianças reconhecem uma outra criança que está na função ameaçadora, popularmente o pegador, aquele que deverá encostar a sua mão em outra criança que foge do ameaçador. A segunda fase é a de aproximação, na qual as crianças ameaçadas se aproximam do ameaçador e provocam-lhe com gestos e vocalizações. Na terceira fase ocorre a evitação, na qual as crianças ameaçadas dão poder ao ameaçador que se movimenta na direção delas afim de pegá-las. Na quarta e última fase, é a de alcance da base segura, que é um espaço delimitado pelas crianças ameaçadas, na qual o ameaçador não pode entrar. Ali as crianças ameaças estão salvas. Popularmente esse espaço é denominado pelas crianças como “barra”.

Corsaro (2009) percebeu que essa rotina era muito comum e espontânea no cotidiano das crianças, e que essa ação envolvia acúmulo e liberação de tensão.

Essa tensão provoca certo apreço das crianças pelo envolvimento nessa rotina. Não é a toa, portanto, que Huizinga (2005) atribui o envolvimento de tensão e incerteza dos resultados como características culturais dos jogos humanos.

Outras questões estão fortemente envolvidas nessa rotina cultural infantil de “aproximação-avoidance”:

As crianças produzem coletivamente uma rotina na qual compartilham a acumulação de tensão, a excitação da ameaça, e o alívio e a alegria da fuga. As representações sociais de perigo, mal, desconhecido e outras ambigüidades, que estão se desenvolvendo nas crianças, são mais firmemente apreendidas e controladas. (CORSARO, 2009, p. 33-34).

Percebe-se que a vivência dessa rotina proporciona compreensão de sentimentos e situações sociais do mundo em que ela vive. Talvez por isso a ampla variação da nomenclatura desse tipo de brincadeira, alguns já citados nesse estudo, pega-pega, pega-congela, pique-bandeira, polícia e ladrão, gato e rato entre outros. Corsaro (2011) em seu estudo longitudinal em escolas italianas, identificou essa rotina com o nome de *La Strega*, que significa a bruxa, em virtude de uma tradição cultural. Nesse caso, a criança que era a bruxa, fazia o papel do ameaçador das outras crianças que dela fugiam.

A brincadeira de “dramatização de papéis” também é apontada por Corsaro (2009) como uma rotina frequente em crianças pequenas em muitas culturas. Essa dramatização é o sinônimo do jogo do faz de conta em que o presente estudo se propõe a explicar, descrever e discutir. Nesse caso já se percebe a relevância do estudo, dado ao fato que o fazer de conta é uma rotina cultural habitual e produzida por crianças. O autor coletou informações importantes a respeito dos jogos do faz de conta, que serão explanas mais adiante, num subcapítulo específico.

A diferença entre as brincadeiras de aproximação-avoidance e a de dramatização de papéis está na estrutura das mesmas. A rotina de aproximação e fuga é revelada pela movimentação da criança nas quatro fases descritas por Corsaro (2011), nas quais revelam a sensação de prazer na fuga até chegar a uma base segura. Já na dramatização de papéis, a criança elabora um cenário imaginário, que pode conter brinquedos, objetos, pode estar sozinha, enfim, é universo amplo a ser explorado, e que pode inclusive conter a rotina de aproximação e evitação.

As atividades dessas rotinas culturais são simples, vão desde uma brincadeira de esconde-esconde, de aproximação e fuga, uma reunião de família durante o almoço, a chegada e a saída no colégio, o momento do banho, enfim, qualquer atividade que esteja inserida rotineiramente no universo da criança. Nessas atividades são travados diálogos que nem sempre terminam ao ponto de deixarem ambas as partes satisfeitas com a compreensão estabelecida. Muitas vezes não se conclui um entendimento no ato da rotina, necessitando, portanto, que o evento cotidiano oportunize novamente o entendimento que outrora tenha ficado incompreendido. O autor reforça esse saber tão peculiar da “reprodução interpretativa” nas “rotinas culturais”:

[...] as crianças, à medida que se tornam parte de suas culturas, têm ampla liberdade interpretativa para dar sentido aos seus lugares no mundo. Assim, praticamente qualquer interação na rotina diária é propícia para que as crianças aperfeiçoem e ampliem seus conhecimentos e competências culturais em desenvolvimento. Como na maioria dos casos envolvendo crianças, as confusões são abordadas, mas não resolvidas, na rotina. [...] a estrutura das rotinas permite que os participantes sigam adiante [...] enquanto as confusões são deixadas para esclarecimento posterior (CORSARO, 2011, p. 36).

Ao determinar o cotidiano das pessoas como algo relevante e essencial para o entendimento das rotinas culturais, Corsaro (2011) salienta que em qualquer atividade inserida nesse cotidiano, o mais importante não é a compreensão definitiva e imediata que provém da interação entre as crianças, ou entre um adulto e uma criança, mas sim das inúmeras tentativas que se estabelecem ao se depararem com novos conhecimentos sociais ao longo das experiências vivenciadas entre eles.

A partir da participação das crianças nas mais variadas rotinas culturais, as suas culturas infantis em particular vão sendo construídas. Essa nova teoria não acredita no desenvolvimento linear e preparatório para uma vida adulta, mas na integração ativa das crianças durante toda a sua infância. Não há apenas a imitação, ou internalização, mas sim uma interpretação a todo o momento sobre o que ocorre no mundo adulto, para atribuir-lhe um sentido. Nesse caso, a cada exercício interpretativo a criança também produz sentido à sua cultura e participa dela concomitantemente, engendrando suas culturas de pares. Nada se estabelece isoladamente, pelo contrário, as ações coletivas são essenciais na formação cultural das crianças, quando se trata da teoria de reprodução interpretativa (CORSARO, 2011).

De que forma essa interpretação do mundo adulto, que a criança realiza para dar sentido ao seu próprio mundo e assim reproduzindo e produzindo as suas culturas de pares, ocorre na prática? Como as rotinas culturais são capazes de formar pouco a pouco as características sócio-culturais de uma criança?

Corsaro (2011) propõe o desenho de uma teia produzida pelas aranhas comuns de jardins, o qual denominou de modelo de “teia global”. Nesse modelo; que pode ser melhor observado na figura 2; os raios que atravessam a teia diagonalmente representam os locais ocupados pelas diversas instituições sociais nas áreas: familiar, econômica, cultural, educacional, política, ocupacional, comunitária e religiosa. Essas áreas abrigam os mais diversos locais em que podem ocorrer a interação entre as crianças e seus pares, e entre o adulto e a criança em suas rotinas culturais; como escolas, igrejas, parques, casas próprias ou de familiares, ginásios entre outros, os quais o autor considera como ambientes estáveis no sentido da estrutura, mas que oferecem constantes mudanças pelo fato de as crianças tecerem suas teias de acordo com as informações culturais que recebem e que fluem para todas as partes das teias ao longo dos raios.

Figura 2 – Modelo da Teia Global

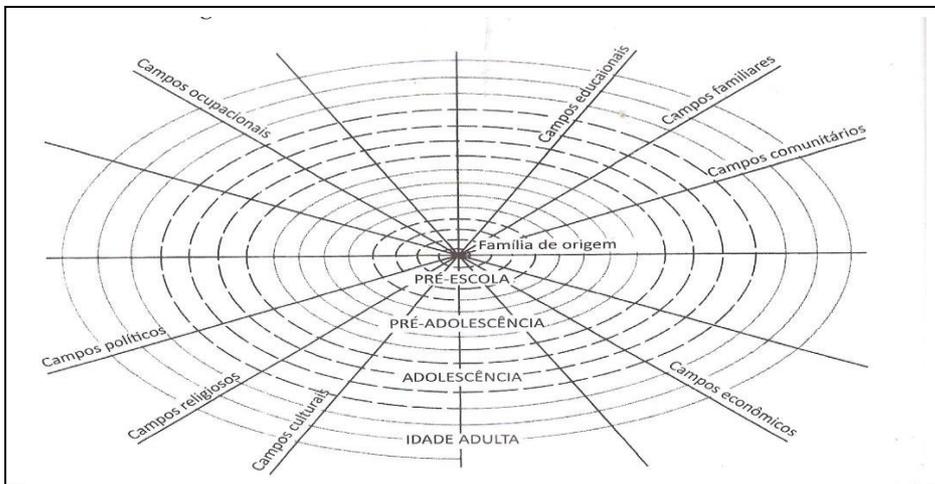


Figura 1.3 O modelo de teia global.

No centro da teia está a família de origem de cada criança representando o elo com todas as instituições sociais (os raios da teia). O eixo familiar é o responsável pelo ingresso da criança nos diversos ambientes culturais que ela pode tecer ao longo da teia; já

que esse eixo é o primeiro passo para realizar o entrelace com outros locais institucionais como a escola por exemplo (CORSARO, 2011).

O aspecto mais importante da influência da família na estruturação das culturas de pares iniciais em crianças são as experiências que elas acumulam das interações ali vivenciadas. As crianças ainda muito pequenas não são capazes de experimentar sozinhas as informações do mundo adulto, sendo esse o mediador que lhe trará em primeira mão, as referências culturais presentes nos espaços em que habitam (CORSARO, 2011).

Na família está o poder de decisão sobre as atividades que aquela criança ainda pequena não consegue realizar, por não conseguir expressar claramente seu entendimento sobre algo. Essas decisões adultocêntricas marcam as primeiras experiências de interação da criança. Pode-se dizer que a cultura de pares inicia-se pela ação do adulto, mais precisamente na família, que está no centro da teia. Desse modo,

Os pais normalmente decidem quando as crianças começarão a deixar o âmbito familiar e em quais tipos de configurações de pares e instituições seus filhos entrarão (por exemplo, grupos de amigos do bairro, creches ou programas de educação infantil) (CORSARO, 2011, p. 130).

No espaço escola as crianças das sociedades modernas têm mantido o contato cada vez mais cedo, devido ao ritmo de vida imposto pelo capitalismo, em que os pais precisam trabalhar muitas vezes em período integral. Nesse caso, salienta-se, sobretudo, a mudança no papel das mulheres que outrora representavam a figura do lar, educando as crianças durante toda a fase da primeira infância, até que ingressassem na escola. A partir desses entrelaces; não somente a instituição social da escola, como também as igrejas, os parques, e demais locais que advém dos raios do modelo da “teia global”; as crianças começam a produzir e a participar de uma série de culturas de pares (CORSARO, 2011).

As culturas de pares tecidas pelas crianças, não são estruturas estanques, e nem previsíveis, mas uma construção histórica e singular. Cada criança pode tecer um determinado número de raios, em diversos locais institucionais, mantendo relações com diversos grupos de amigos da escola, vizinhos, amigos de trabalho e familiares, de modo que cada teia possua uma identidade única (CORSARO, 2011).

As experiências que as crianças vão vivenciando na teia global durante o seu desenvolvimento humano a partir das diversas interações sociais estabelecidas entre as crianças e seus pares, e entre elas e os adultos, vão pouco a pouco construindo as culturas de

pares ao longo de suas vidas, e essas experiências jamais são abandonadas já que marcam historicamente a vida de cada pessoa. O autor conclui:

Ainda que sejam afetadas por muitas experiências que ocorrem por meio de interações com o mundo adulto e se encontrem em campos institucionais (ou passagem de vários raios), as culturas infantis de pares são produções coletivas, inovadoras e criativas. [...] As crianças produzem e participam de suas culturas de pares, e essas produções são incorporadas na teia de experiências que elas crianças tecem com outras pessoas por toda a vida. Portanto, as experiências infantis nas culturas de pares não são abandonadas com a maturidade ou o desenvolvimento individual; em vez disso, elas permanecem parte de suas histórias vivas como membros ativos de uma determinada cultura (CORSARO, 2011, p. 39).

A marca da experiência é também analisada por Benjamin (2002), que reflete sobre a capacidade de o adulto muitas vezes interromper a experiência dos jovens que são cheios de vontade em desbravar os conhecimentos do mundo. Por esse motivo ele diz ser a experiência “[...] o que existe de mais belo, de mais intocável e infável, pois ela jamais será privada de espírito se *nós* permanecermos jovens.” (BENJAMIM, 2002, p. 24).

A criança é sedenta por novas experiências que lhe possibilite conhecer o mundo em que vive. Benjamin (2002) destaca inclusive que são elas quem determinam o conteúdo imaginário das brincadeiras, que podem partir de uma simples imitação, de um objeto de decoração, de um espaço ou até mesmo de um brinquedo. Percebe-se então o quanto a interação não somente com outras crianças, ou com outros adultos que fazem parte da construção sócio-cultural de uma criança, mas tudo o que interpela as suas ações cotidianas, nesse caso o espaço, e os objetos nele contidos também fazem parte das experiências que a criança deseja travar.

O “espírito” descrito por Benjamin (2002) é a essência plena do ser criança que encontra soluções imaginárias diante de um problema que surge pelo exercício da experiência. Ou seja, a experiência lhe proporcionará o conhecimento de coisas novas. O autor denomina a experiência como a “grande máscara do adulto” que tende a impedir as singelas experiências infanto-juvenis, pois ele julga saber o que de fato ocorrerá após determinada experiência. E na ótica daquele que busca a experiência, nesse caso as crianças, é possível pensar:

O que podemos objetar-lhe? Nós ainda não experimentamos nada. Mas vamos tentar agora levantar essa máscara. O *que* esse adulto experimentou? O *que* ele nos quer provar? Antes de tudo, um fato: também ele foi jovem um dia, também ele quis

outrora o que agora queremos, também ele não acreditou em seus pais; mas a vida também lhe ensinou que eles tinham razão. E então ele sorri com ares de superioridade, pois o mesmo acontecerá conosco – de antemão ele desvaloriza os anos que estamos vivendo, converte-os na época das doces asneiras que se cometem na juventude, ou no **êxtase infantil** que precede a longa sobriedade da vida séria (BENJAMIN, 2002, p. 21-22, grifo nosso).

A relação que o adulto estabelece diante dessa possível experiência infantil, podendo provocar um possível afastamento, é o ponto central da crítica filosófica de Benjamin (2002), mas que se apresenta muito atual no cotidiano do século XXI. Vale ressaltar aqui, que nem todo o adulto exerce um papel de forte privação das experiências desejadas pelas crianças. Tudo dependerá inclusive das próprias experiências que esse adulto também adquiriu ao longo de sua vida.

Por esse motivo que a “teia global” proposta por Corsaro (2011) pode retratar claramente a diversidade cultural em que a criança transita durante a sua formação cidadã. Essa metáfora é capaz de explicar que o ser humano pode agrupar uma série de experiências singulares em sua vida, de acordo com as interações por ele vivenciadas, ou seja, de acordo com a formação da sua cultura de pares.

Mas, é importante salientar que, a metáfora da teia proposta por Corsaro (2011), com a finalidade de visualizar concretamente a teoria da “reprodução interpretativa”, não descaracteriza a complexidade desse processo, embora trata-se de um conceito abstrato. Mesmo assim, o modelo da “teia global” traduz claramente a participação ativa da criança na sociedade, interligando a todo o momento as duas culturas: a das próprias crianças, podendo incluir aqui também a cultura lúdica, e a cultura dos adultos, ambas imersas na cultura étnica.

Sperb (2009) em seu estudo a respeito da teorização de William Corsaro salienta que, o modelo de “teia global” é inspirado nos princípios epistemológicos do antropólogo Clifford Geertz, que traz a “ciência interpretativa” como base para a compreensão do conceito das mais variadas culturas existentes na sociedade. Conceber a cultura a partir de uma “teia de significados” construídas socialmente; proposta por Geertz (1989), relaciona-se analogicamente à “teia de global” pautada na teoria de reprodução interpretativa.

Portanto, a partir do modelo da “teia global” é possível compreender a criança como formadora de um grupo social, pertencente à uma estrutura social maior. Ela enquanto criança auxilia na construção do período da infância, sendo esse período considerado como estrutura permanente na sociedade (CORSARO, 2011). Para isso, o sociólogo dinamarquês

Jens Qvortrup (apud CORSARO, 2011, p. 41), determina três pressupostos importantes a ser considerado: “[...] (1) a infância constitui uma determinada forma estrutural; (2) a infância é exposta às mesmas forças sociais que a idade adulta; e (3) as crianças são co-construtoras da infância e da sociedade.”

2.1.3 A cultura lúdica infantil e o seu processo de produção

A cultura lúdica é uma forma de significar a realidade que cerca a criança, procurando compreendê-la, no momento em que ela organiza o seu brincar, permitindo-lhe o exercício do seu imaginário. A capacidade de tornar um jogo ou uma brincadeira possível é a cultura lúdica viva de cada criança. Com isso, é possível agrupar os jogos, as brincadeiras e os brinquedos como elementos estruturantes da ludicidade na infância. (BROUGÈRE, 1998).

Embora o presente estudo esteja concentrado na ludicidade infantil, é válido salientar que, as atividades lúdicas não são específicas das crianças, embora elas a exerçam com muita maestria. Os adolescentes, os adultos e os idosos também de certa forma mantêm o contato com esse universo em determinados momentos de suas vidas, embora ele se torne menos intenso, mas não menos prazeroso. Não obstante, Huizinga (2005) descreveu o ato de jogar como um confronto entre seriedade e não-seriedade, ou entre o lazer e o trabalho, no sentido de que essas atividades caracterizam para o mundo adulto como momentos restritos de tempo, diante da responsabilidade que adquirem frente a produtividade ao sistema societal, sobretudo, na cultura ocidental.

Na definição clássica de Huizinga (2005, p. 05), afirmando que “[...] o jogo é toda e qualquer atividade humana”, subitamente denota um sentido amplo e subjetivo, mas que na análise da cultura lúdica, faz sentido quando Brougère (1998) afirma que, o jogo sendo inerente ao ser humano, é conseqüentemente inerente à cultura na qual ele esteja inserido. Desse modo, a cultura lúdica está em constante relação com outras culturas. “Se é verdade que há a expressão de um sujeito no jogo, essa expressão insere-se num sistema de significações, em outras palavras, numa cultura que lhe dá sentido.” (BROUGÈRE, 1998).

Brougère (1998) refere-se à “expressão” no sentido vivo do jogo, o ato de jogar ou brincar em si, e essa “expressão” está repleta de significações que têm como referência os aspectos culturais inerentes ao ser humano. Assim o brincar latino-americano, por exemplo, difere-se do brincar francês, justamente por tratarem-se de culturas diferentes.

Sarmento (2003) deixou claro que a cultura lúdica e seus elementos estruturantes, jogos, brinquedos e brincadeiras, são como raízes da cultura infantil. Corsaro (2011) corrobora quando deixa claro que o brincar é uma atividade peculiar a criança que no exercício com outro nesse ato, ambos transitam em outra cultura. A cultura de pares¹.

A cultura lúdica infantil, portanto, é única apenas no sentido de sua existência, ou seja, toda a criança é capaz de produzi-la, mas é totalmente diferente na sua essência, conforme afirma Brougère (1998, texto digital) “A cultura lúdica não é um bloco monolítico, mas um conjunto vivo, diversificado conforme os indivíduos e os grupos, em função dos hábitos lúdicos, das condições climáticas ou espaciais.” Assim, cada criança é capaz de produzir a sua cultura lúdica peculiar, que irá interagir com a cultura geral² que ela se insere.

A “teia global” de Corsaro (2011) também auxilia na compreensão dessa imersão da cultura lúdica nessa “cultura geral” descrita por Brougère (1998), a partir do momento em que a criança inicia o tecelamento de interações em diversos campos culturais: família, escola, religião, comunidade, entre outros. Essas interações provenientes da cultura de pares perpassam, e caracterizam a cultura lúdica singular em cada infante.

Brougère (1998) afirma que, quando a criança joga e brinca já na tenra idade, sem nem mesmo compreender na íntegra os aspectos de sua cultura, ela já exercita a significação e, portanto, constrói pouco a pouco a sua cultura lúdica pela experiência que vivencia. A cultura lúdica seria a primeira experiência cultural que lança a criança para o mundo socialmente construído. Por isso a necessidade vital do brincar e do jogar na infância, para que ela possa apreender pouco a pouco a estrutura da sua cultura e conseqüentemente do seu meio social. Sob essa ótica, a cultura lúdica infantil seria a base, o primeiro degrau cultural do ser humano.

Portanto, assim como o adulto se organiza para viver em sociedade, produzindo suas marcas culturais, a criança também organiza seu mundo, de acordo com as possibilidades que permeiam o ato de brincar, produzindo uma cultura que lhe é peculiar. A cultura lúdica. (BROUGÈRE, 1998).

¹ Essas relações da cultura lúdica proposta por Brougère (1998) pode ser melhor analisada na figura 1 já explanada anteriormente.

² Expressão utilizada por Brougère (1998), para referir-se a cultura étnica de uma criança, no sentido de ser a referência maior que irá engendrar características peculiares à cultura lúdica da criança. Por exemplo, crianças americanas possuem uma cultura lúdica diferente de crianças africanas.

A produção da cultura lúdica é construída pelo mecanismo do diálogo. Durante a brincadeira a criança vai percebendo e compreendendo o mundo que a cerca. Esse diálogo, a criança trava consigo, com os adultos educadores e responsáveis, com o mundo cultural e com o espaço físico que a cerca. Ela precisa comunicar-se para compreender o seu brincar e experimentar a significação. (BROUGÈRE, 1998).

A significação é a capacidade de elaboração da abstração do ser humano, e lhe confere uma característica peculiar da sua espécie. Toda a criança é capaz de realizar um processo de significação. Umas mais, outras menos, dependendo das referências que encontra na sua cultura, para vivenciar ludicamente o seu imaginário. A intensidade depende da relação que ela estabelece com os outros seres humanos em sua volta, além das oportunidades que lhe são oferecidas.

De acordo com Bauman (2012) existe então, uma necessidade de diálogo durante a vivência dos jogos e brincadeiras, diálogo tratado aqui como um “fenômeno cultural” já que, essas interações sociais permitem muitas vezes uma troca, e até mesmo transmissão de conhecimentos. Dali pode surgir muitos aprendizados que vão marcando a cultura da criança e construindo a sua cultura de pares, conforme os estudos de Corsaro (2011).

Partindo desse diálogo, direciona-se o olhar nesse momento para a criança vivenciando um jogo ou uma brincadeira. De acordo com Brougère (1998), seria um momento no qual ela enriquece seu repertório de atividades lúdicas e, portanto, vai construindo sua cultura lúdica. Mas como ela brinca? Como sabe o que tem que fazer numa brincadeira ou num jogo? Ela o faz sozinha?

Conforme os estudos de Corsaro (2011) explanado anteriormente, foi possível compreender a riqueza cultural existente na interação entre os pares de crianças. O autor deixou claro que por meio dos jogos, da brincadeira e dos brinquedos, a criança vai tecendo a sua teia, ou seja, vai construindo a sua cultura de infância por meio da cultura de pares. Sarmiento (2003) complementa afirmando que a cultura lúdica é o sedimento da cultura da infância.

Existe nesse espaço de conhecimento a possibilidade de um entrelaçamento entre os autores, que facilita ainda mais a compreensão do processo de produção de cultura a partir da criança. Não há um desdizer entre eles, mas uma complementação, posto que as interações sociais entre pares proposta por Corsaro (2011) são realizadas pelo brincar, pela “ação lúdica”, que Brougère (1998) conceitua como cultura lúdica, e que Sarmiento (2003), assim

como os outros dois já citados, agrupa como culturas indispensáveis a caracterização e formação da cultura infantil.

Evidenciando ainda mais esse entrelace, Brougère (1998) é enfático ao afirmar a origem essencial da cultura lúdica:

O desenvolvimento da criança determina as experiências possíveis, mas não produz por si mesmo a cultura lúdica. Esta, origina-se das interações sociais, do contato direto ou indireto (manipulação do brinquedo: quem o concebeu não está presente, mas trata-se realmente de uma interação social). A cultura lúdica como toda cultura é o produto da interação social que lança suas raízes, como já foi dito, na interação precoce entre a mãe e o bebê. (BROUGÈRE, 1998).

Percebe-se que, o brincar e o jogar, mesmo sendo uma característica peculiar ao universo infantil, surgindo de maneira espontânea, não caracterizam subitamente a cultura lúdica. Brougère (1998) lança para as interações sociais a responsabilidade de caracterizar a cultura lúdica da criança, da mesma forma que analogicamente Corsaro (2011) enfatiza e aprofunda a importância dessas interações sociais, a qual denomina de cultura de pares.

Contudo, é possível afirmar que a criança não aprende a brincar, ou melhor, não desenvolve a sua cultura lúdica sozinha. É necessário que haja um diálogo, uma interação social. Nesse caso, quando duas pessoas estão interagindo entre si, ou com o meio em que ocupam, existe a presença do diálogo verbal ou corporal, caso contrário, não há interação. Uma ação depende da outra para que de fato existam. Até mesmo num solilóquio, existe uma interação, já que o indivíduo dialoga consigo, mas é influenciado pelo meio que ocupa. De acordo com Brougère (1998), é o “sujeito social” que está em jogo nesse processo. Não obstante, Sarmento (2003, texto digital) cita que, “O brincar é condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade.”

Surge, portanto, como proposta de aprofundamento dessas interações sociais a condição de aprendizagem, já que o acúmulo de conhecimento no universo lúdico da criança exige com que ela aprenda a jogar ao longo do seu desenvolvimento. Pode-se afirmar então que existe nessas interações sociais uma transmissão cultural, que abre a possibilidade de uma apropriação criativa pela criança, para que ela possa acumular esse conhecimento da forma

como lhe foi ensinado, ou até mesmo transformá-lo. Nesse momento vale lembrar mais uma vez da teoria de “reprodução interpretativa” de Corsaro (2011)³

Cavalli-Sforza (apud PONTES; MAGALHÃES, 2003) afirma que a transmissão cultural pode ocorrer verticalmente, do adulto para a criança, horizontalmente, entre os membros da mesma geração (adulto-adulto ou criança-criança), e obliquamente, quando é realizada entre não-parentes de gerações diferentes.

Meira (2003) cita que é justamente a transmissão cultural do brincar que permite o atrelamento metafórico entre a criança e o seu mundo. Ela vai percebendo e compreendendo o mundo que a cerca pelas ações imaginéticas durante as brincadeiras, jogos e na manipulação dos brinquedos⁴.

Essa transmissão cultural do lúdico infantil, de acordo com os estudos de Kishimoto (1993, p. 15) é realizada, sobretudo, pelo “poder da expressão oral”, munida de um caráter espontâneo, passando de geração a geração.

O caráter de transmissão oral está inserido também nos estudos de Benjamin (1994), quando o autor alerta para a necessidade de preservar as narrativas de contação de histórias, a fim de exercitar o ouvinte, e fazer com que ele continue a narrar suas experiências as gerações seguintes. Embora o autor se dirija à literatura infantil, não impede que possa haver uma relação com a narrativa de um jogo.

Esse efeito cascata, na qual o conhecimento vai passando de pessoa a pessoa, de geração a geração, é válido também para o repertório lúdico infantil; e conseqüentemente para a cultura lúdica infantil; já que esse repertório é uma prática tradicional ao cotidiano da criança, em diferentes culturas. Essa passagem do conhecimento é capaz de reunir características como a universalidade, a transformação e a conservação (KISHIMOTO, 1993).

A característica de universalidade está posta justamente por haver cultura lúdica em todas as etnias do planeta.

Em relação à característica de transformação, Ponte e Magalhães (2003) relatam em seus estudos certas brincadeiras que são praticadas por diferentes culturas e ao longo do tempo vão sofrendo alterações. É o caso, por exemplo, da brincadeira de “cabra-cega” que já

³ Corsaro (2009) é incisivo ao afirmar que a denominação reprodução interpretativa não significa a cópia de algum modelo, engendrando um ato mecânico. O ato de reproduzir vem acompanhado da capacidade que a criança tem de não apenas internalizar a cultura que lhe é transmitida, mas também contribuir ativamente para a produção e mudança cultural. Além disso, ela interpreta de forma criativa os significados do mundo adulto para poder compreender os seus próprios interesses enquanto criança.

⁴ Relação com a teoria de reprodução interpretativa de Corsaro (2009), conforme a nota 03.

era vivenciada pelos romanos no século III a.C, e no Brasil é também conhecida como “pata-CEGA”. O mesmo para a “peteca”, que era utilizada para a diversão dos índios, inclusive também para os adultos, e atualmente é encontrado em algumas escolas brasileiras como “jogo de peteca”, além de ter servido como base para o surgimento do jogo de *badminton*.

Já a característica de conservação, está atrelada, de certa forma, à característica de transformação, já que mesmo havendo alterações culturais no repertório lúdico infantil durante a transmissão de conhecimentos entre as gerações, pode haver ali uma conservação dos hábitos numa espécie de estrutura de base. Tomemos como exemplo o brinquedo. A boneca do século XXI não reúne as mesmas características das bonecas de séculos anteriores. Atualmente algumas bonecas assumem formas excêntricas, misturando características de monstros, e distanciando-se da estética da boneca materna como os bebês, e até mesmo da tradicional boneca *Barbie*. Mas, a vivência do brincar, a “ação lúdica” descrita por Brougère (1998), permanece. É esse o sentido da característica de conservação do repertório lúdico infantil, o qual Kishimoto (1993) aponta.

Ainda nesse ensejo, há de se considerar um aspecto importante quanto a característica de conservação. Assim como existe a possibilidade de alterações culturais, transformando um jogo, uma brincadeira ou um brinquedo no decorrer das gerações, é possível que esse avanço intergeracional não ocorra. Laraia (apud PONTES; MAGALHÃES, 2003), afirma que essa conservação é relativa e depende do tempo e das mudanças culturais. Por isso nem sempre se conserva a originalidade, podendo inclusive por vezes apagar-se.

Nesse caso, vale lembrar que, existe a possibilidade de apagar-se um determinado elemento do repertório lúdico, mas a cultura lúdica permanece já que, o ato de brincar e jogar são inerentes ao ser humano, prevalecendo aqui a característica de universalidade (KISHIMOTO, 1993).

Numa análise mais aprofundada sobre a transmissão cultural de brinquedos e brincadeiras, Pontes e Magalhães (2003) apontam uma estrutura composta por quatro componentes, que se inter-relacionam e se interfluenciam: a estrutura da brincadeira, o jogador mais experiente (podendo ser um adulto ou uma criança), o aprendiz e o grupo. A estrutura da brincadeira é um componente complexo que envolve a determinação dos papéis dos participantes, a formulação de regra dentro de um espaço físico, a utilização de materiais, e a adaptação de regras segundo as habilidades dos participantes.

Embora Pontes e Magalhães (2003) tenham analisado brincadeiras de caráter associativo, característica de crianças mais velhas, por volta dos dez anos de idade, quando se reúnem com outras crianças para discutir regras e cooperam em prol de um objetivo; algumas das características básicas da estrutura da brincadeira podem estar presentes em outros tipos de brincadeiras, as quais Teles (1997) categoriza em:

- a) Funcionais: são aquelas que acontecem no primeiro ano de vida, quando o bebê brinca consigo, explorando as suas partes do corpo;
- b) Imaginativas: são brincadeiras de faz de conta, na qual a criança assume vários papéis, como princesa, mãe, professora, entre outras.
- c) Construtivas: quando a criança se entusiasma em criar coisas novas.
- d) Solitária: quando a criança brinca sozinha.
- e) Observativa: quando apenas observa outra criança brincando e se torna um agente passivo.
- f) Paralela: quando brinca ao lado de outra criança.

A formulação de regras é um ponto importante no processo de aprendizado de brincadeiras e jogos. As regras podem ser construídas pelas crianças dentro de um grupo, ou imposta por um adulto na relação estabelecida. Brougère (1998) cita que, embora a cultura lúdica não seja um bloco unilateral com regras estanques, e possua um caráter livre e espontâneo, essas regras existem e são compostas pelos participantes presentes na brincadeira, obtendo um caráter dinâmico e transformador. O componente “grupo” faz parte principalmente de brincadeiras associativas, e altera-se de acordo com a faixa etária, o gênero e a cultura inserida. Por exemplo, na cultura ocidental as brincadeiras de elástico e pular corda são brincadeiras típicas de meninas, enquanto pipa e chute ao gol são tipicamente masculinos.

Vale ressaltar nesse caso que, essas brincadeiras diferenciadas entre os gêneros não se estabelecem de modo natural, mas sim, pelo movimento sócio-cultural dos homens, ou seja, elas são construídas socialmente.

Assim como as regras de um jogo ou de uma brincadeira, qualquer conhecimento pode ser transmitido culturalmente, segundo Pontes e Magalhães (2003), de forma vertical (adulto-criança), horizontal (criança-criança ou adulto-adulto) ou oblíqua (entre não parentes e gerações). Em qualquer uma dessas formas haverá a presença do mais experiente e do aprendiz, podendo ser um adulto ou uma criança em ambos os papéis.

Difícilmente se encontrará num grupo o mesmo nível de habilidade para uma brincadeira ou jogo, ou até mesmo na manipulação de um brinquedo. O mais habilidoso é já possuidor do conhecimento, conduzirá o aprendiz, determinando-lhe o papel e adaptando as regras necessárias para que ele participe e aprenda o jogo. A forma como o mais experiente lida com o aprendiz, determinará a facilidade do aprendizado. Geralmente a posição mais ativa na brincadeira, ou no jogo é a do mais experiente, já o aprendiz, inicialmente fica passivo esperando a condução do agente mais habilidoso, para pouco a pouco, estar mais ativo no jogo, ou na brincadeira.

Nessa estrutura de transmissão cultural, que caracterizam profundamente as interações sociais entre os pares, e até mesmo entre os adultos e as crianças, está presente o pleno exercício e a produção da cultura lúdica e da cultura de pares, que sedimentam a cultura infantil, sabendo ainda que, a cultura étnica e a cultura do adulto permeiam esse cenário, engendrando influências. Tais influências serão explanadas mais adiante, já que o adulto possui um papel fundamental na cultura infantil, conforme alguns apontamentos já descritos até o presente momento.

2.1.3.1 Os jogos do faz de conta: o imaginário infantil

Nos estudos de Bomtempo (2006) foram descritos alguns sinônimos encontrados nas literaturas a respeito dos jogos do faz de conta, tais como: jogo de papéis, jogo simbólico, jogo representativo, jogo imaginativo, jogo fantástico, jogo de simulação e jogo de ficção. Todos eles remetem o jogo a um universo imaginário, como se fosse possível jogar com a criatividade da imaginação.

Caillois (1990) em sua obra “Os jogos e os homens”, buscou determinar as características dos jogos, e chegou a classificá-los em quatro categorias. Os jogos imaginativos foram incluídos numa dessas categorias.

Em relação às características, que segundo Caillois (1990) são inerentes a qualquer jogo da cultura humana, pode-se apontar: a liberdade para praticá-lo, a delimitação de um espaço e de um tempo, a incerteza dos resultados, a improdutividade no sentido de (1990, p. 29) “não gera nem bens, nem riqueza nem elementos novos de espécie alguma [...]”, a regulamentação pelas regras convencionadas entre os participantes, e a ficção, ou seja, a possibilidade de vivência do imaginário distanciando-se da vida real.

Quanto a classificação dos jogos, Caillois (1990, p. 30) procurou dividi-los “[...] em grupos de uma originalidade decididamente incontestável.” De acordo com o papel da competição, do simulacro, da vertigem e da sorte. O sociólogo francês utilizou a expressão *Agôn*, para os jogos em que se faz necessária a competição, e nesse caso a existência de um vencedor, nos quais a rapidez, a resistência, o vigor, a memória e a habilidade estão diretamente envolvidos. Entrariam nessa categoria os jogos desportivos em geral. Para os jogos de sorte e azar, nos quais a decisão da vitória não depende diretamente do jogador, mas da estima do destino, Caillois (1990) denominou a categoria *Alea*, incluindo aqui os jogos de loteria, carteados, roleta, cara e cora e etc.

Os jogos em que o ser humano busca por alguns momentos sair do estado de lucidez, buscando a sensação de vertigem, como as acrobacias de circo, o alpinismo, o carrossel, o balanço entre outros equipamentos que buscam essa sensação de pânico e prazer ao mesmo tempo, o sociólogo francês utilizou a expressão *Ilinx*. Nessa categoria o autor cita que até mesmo as crianças buscam essa sensação quando rodopiam sem parar buscando o desequilíbrio pelos rápidos minutos de tonturas, em que se evadem do contexto real.

Mas, é na categoria de *Mimicry*, que significa o simulacro, que podemos colocar os jogos do faz de conta. Reúnem-se aqui os jogos em que o indivíduo simula uma situação imaginária, vivenciando-a e ali ele, segundo Caillois (1990, p. 39-40), “Esquece, disfarça, despoja-se temporariamente da sua personalidade para fingir outra.” A expressão *Mimicry* significa mímica, ou mimetismo, na qual o autor buscou se basear, em virtude do disfarce que também ocorre no mundo animal, mas que para a criança trata-se de imitar situações e sensações do mundo adulto, vigorando então situações análogas. A *Mimicry* é o terreno no qual a criatividade e a invenção permanecem em ação a todo o momento.

As categorias descritas por Caillois (1990) não são estanques, ou seja, elas se comunicam de modo que um jogo possa reunir algumas características de outra categoria. Um traço importante a salientar é que:

Cada uma das categorias fundamentais do jogo apresenta assim aspectos socializantes que, dada a sua amplitude e estabilidade, adquiram direito de cidadania na vida coletiva. [...] No estudo dos jogos deve haver um capítulo que tenha por objeto a análise das manifestações pelas quais os jogos são directamente inseridos nos costumes cotidianos. Tais manifestações contribuem, com efeito, para devolver às diferentes culturas alguns dos seus usos e das suas instituições mais facilmente indetectáveis (CAILLOIS, 1990, p. 62-63).

O sociólogo francês situa os jogos como elemento da cultura humana, afirmando que em cada categoria surgirão manifestações inerentes ao dia a dia da sociedade. Para a categoria da *mimicry* nesse caso, ela cita as óperas de marionetas, o fantoche, o carnaval e o baile de máscaras. Embora Caillois (1990) não aprofunde o simulacro da criança, seu olhar a respeito do imaginário nos jogos como um todo facilita a compreensão da importância do exercício ativo do representar para a construção da cultura humana.

Contudo, a partir das categorias descritas por Caillois (1990), e da sua determinação dos jogos no terreno cultural, é possível realizar uma aproximação as determinações dos estudos de Corsaro (2009), quando esse afirma que, duas rotinas culturais podem ser consideradas universais na cultura de pares em crianças: a brincadeira de “aproximação-evitação⁵” e os jogos de “dramatização de papéis”. São atividades, sobretudo a segunda, em que as crianças de várias culturas usufruem de maneira muito autônoma do vasto mundo do faz de conta.

Assim como Caillois (1990) se remeteu a criança, na categoria *mimicry*, como realizadora de imitações dos adultos, Corsaro (2009) salienta que muitos pesquisadores também vêem o jogo de dramatização como imitação direta do adulto pela criança. Porém, o autor é enfático acrescentando que, “No entanto, as crianças não imitam simplesmente modelos adultos nessas brincadeiras, mas antes elaboram e enriquecem continuamente os modelos adultos para atender a seus próprios interesses” (CORSARO, 2009, p. 34).

Sarmiento (2003, p. 2) contribui afirmando que, “o jogo simbólico é, metonimicamente, a própria expressão da cultura lúdica da infância [...]”, auxiliando a compreensão de que a representação do imaginário é uma forma de expressar o seu entendimento diante do contexto social em que a criança está inserida. A fantasia e a realidade se mesclam, confundindo-se, e isso é o que atribui valor a brincadeira. Há um envolvimento tão realístico quanto imaginético no ato de fazer de conta que muitas vezes a criança é capaz de representar tão fielmente à realidade, quanto expressar sentimentos incomuns a realidade presente.

Como explicar essa convergência entre o real e o imaginário?

⁵ Jogo identificado por Corsaro (2011) como uma rotina cultural universal a toda a criança. Uma criança realiza a função de aproximar-se das outras enquanto essas fogem para uma base segura, evitando serem tocadas. O autor analisou essa rotina e identificou 04 fases descritas na seção *quarternária* 2.1.3.1.

O antropólogo Iturra (1997) afirma que a vida social real nutre o imaginário da criança e a estimula para criar a sua própria história. Os estudos por ele realizados têm identificado uma infância que “[...] organiza grupos de jogos para sair do real que não entende e para andar dentro de seus próprios conceitos e leis de entendimento do que a vida é” (ITURRA, 1997, p. 37). Isso ocorre porque a realidade do adulto é extremamente difícil para a compreensão da criança. Dessa forma, a fantasia e a realidade se mostram indissociáveis, ao passo que a criança arrebatada-se do real durante o jogo justamente para compreender a realidade do mundo adulto, e, enquanto está no jogo, vigoram as suas leis.

O faz de conta não possui uma formatação rigorosa e fechada, ou seja, não há regras estritamente definidas como padrão para o jogo em si, como ocorre numa partida de xadrez, por exemplo (SARMENTO, 2003).

Porém, não significa que os jogos do faz de conta sejam livres da característica de convenção como determinou Caillois (1990) ao descrever a categoria *mimicry*, e que também ressaltou essa particularidade quanto a uma estrutura de regras fechadas, afirmando que “Exceptuando uma, a *mimicry* apresenta todas as características do jogo, a saber, a liberdade, convenção, suspensão do real e espaço e tempo delimitados. Contudo, a continuada submissão a regras imperativas e precisas é algo que não se verifica” (CAILLOIS, 1990, p. 43).

É muito importante ressaltar que, a expressão “regras imperativas” descrita por Caillois (1990) significa que não há presença de regras previamente impostas e determinantes, com impossibilidade de serem questionadas ou transformadas. Porém, existe a presença de normas convencionadas entre aqueles que participam do jogo do faz de conta, e que surgem durante a vivência, podendo ser alteradas conforme a necessidade dos jogadores, de acordo com Vigotski e Cole (1999).

Dessa forma, em relação às regras nos jogos do faz de conta, Vigotski e Cole (1999), é mais incisivo, enfatizando que não existe jogo imaginário sem regras. Muitas vezes a própria realidade se apresenta como normativa para a situação imaginética vivenciada. Ao analisar o papel do brincar no desenvolvimento infantil, ele enfatiza que uma criança representando o papel de mãe, por exemplo, utilizará expressões verbais como, se vestirá como, e agirá como as mães na vida real se comportam, e essas atitudes seriam as próprias regras.

As regras nos jogos de faz de conta estariam ocultas, mas são imprescindíveis para o desenvolvimento do jogo. Dependendo da situação vivenciada, a criança buscará delimitações para estrutura a ação imaginária. O autor esclarece:

Sempre que há uma situação imaginária no brinquedo, há regras – não as regras previamente formuladas e que mudam durante o jogo, mas aquelas que tem sua origem na própria situação imaginária. Portanto, a noção de que uma criança pode se comportar em **uma situação imaginária sem regras é simplesmente incorreta** (VIGOTSKI; COLE, 1999, p. 125 grifo nosso).

As regras de um jogo são características universais a qualquer categoria conforme salientou Caillois (1990), de modo que para a *mimicry* essas regras não são contínuas, formatadas e determinantes, mas sim flexíveis conforme a necessidade e consentimento dos jogadores, e portanto elas existem.

Para Vigotski e Cole (1999) tais regras conferem prazer, estimulam o desejo de cumpri-las durante a vivência imaginária. Existe nas regras formuladas pelas crianças em situação de jogo simbólico, uma convergência entre a situação real e a situação imaginária, na busca de maiores compreensões do seu mundo, a partir do mundo adulto.

As regras de situações imaginárias são transformadas não somente pela criatividade da criança que utiliza o cenário sócio-cultural e real como base, mas também dependem do desenvolvimento cognitivo infantil. Assim, um bebê diante de um objeto, o manipula pela força motivadora inerente a ele. O bebê ainda não é capaz de separar (no que diz respeito a compreensão) a situação imaginária da situação real, e por esse motivo ele o explora pela ação motora, experimentando o abrir e o fechar de uma porta, subindo e descendo uma escada, batendo uma colher no chão, para pouco a pouco ir construindo o significado das coisas que pertencem ao seu mundo. Já uma criança em idade pré-escolar é capaz de compreender o que o brinquedo representa na vida real, mas consegue reproduzir e criar situações imaginárias a partir dele, subordinando-se as regras que permeiam o mundo real (VIGOTSKI; COLE, 1999).

Bomtempo (2006, p. 60) afirma que “O apogeu do jogo simbólico situa-se entre 2 e 4 anos de idade, declinando a partir daí.” Ao parafrasear Vigotski, a autora afirma que na criança muito pequena as regras formuladas ficam ocultas, e a medida em que ela cresce as regras vão tornando-se explícitas. Nesse caso, a cada significado aprendido pela criança sobre o mundo que a cerca, maiores são as possibilidades de elaboração imaginárias.

O fato da compreensão da realidade ampliar na medida em que a criança se desenvolve, não significa que o seu jogo de faz de conta seja uma cópia fiel do cenário adulto. Corsaro (2009) salientou muito bem a respeito dessa questão, e é taxativo ao determinar que existe uma apropriação criativa nos jogos de dramatização de papéis. Existe neles um aprendizado constante entre o comportamento que devo assumir para o contexto que criei. Lembrando sempre que o contexto é cultural, e, portanto, a ação da criança na situação imaginária será influenciada pela cultura.

Quando Vigotski e Cole (1999) afirma que a situação imaginária é definidora do brincar na criança, está em voga uma ação. Embora o autor se reporte ao imaginário a partir do brinquedo, torna-se necessário lembrar que no universo lúdico há uma relação entre os seus elementos estruturantes: o jogo, a brincadeira e o brinquedo. Brougère (2006) deixa claro também que um objeto torna-se brinquedo quando é manipulado pela criança munido de uma situação imaginária. O brinquedo leva à ação de brincar, originando uma brincadeira que pode ser um faz de conta, no qual as funções precisas de alguns objetos podem ser modificadas, um pedaço de madeira vira carrinho, uma tampinha vira bola, a água da ducha vira chuva, o prato vira volante de carro, a comida vem de avião, o tênis possui rodinha, o uniforme do colégio vira armadura de super-herói. Não há limites para o ato de brincar que provém dos brinquedos, aos quais as crianças determinam certo valor simbólico. Percebe-se, portanto, uma fusão entre uma ação e uma ficção. A brincadeira seria, portanto, segundo Brougère (2006, p. 14) “[...] o sentido dado à ação lúdica.”

Parece não haver outra saída para criança a não ser exercitar seu campo imaginético para que possa cada vez mais ampliar as associações que esclarecem pouco a pouco a ela, o que significa a cultura do adulto, do mundo em que ela vive. O antropólogo Iturra (1997, p. 37) pode justificar afirmando: “O real adulto apresenta-se pouco fácil de entender na infância”. Por esse motivo ela fantasia ao jogar consigo, com seus pares ou com os adultos, usando sempre o real como matiz.

Então, o que fazem as crianças nessa “ação lúdica”, ou seja, o que fazem no exercício dos jogos do faz de conta, na busca incessante de compreender o mundo adulto?

Além das crianças aprenderem a lidar com seus medos, preocupações e compartilharem valores de suas comunidades, Corsaro (2011), nos seus estudos longitudinais a respeito da cultura de pares infantis em culturas diversas constata que:

No jogo sociodramático, as crianças simultaneamente (1) usam, refinam e expandem uma ampla variedade de habilidades comunicativas; (2) coletivamente participam de e ampliam as culturas de pares; e (3) se apropriam de recursos e desenvolvem uma orientação a culturas adultas mais vastas (CORSARO, 2011, p. 175).

O jogo do faz de conta é tão peculiar a cultura infantil, que é considerado uma rotina cultural universal, e, curiosamente o jogo de “aproximação-evitação” também é incluso nessa rotina, ou seja, é também um faz de conta, que Corsaro (2011) identificou em diferentes culturas e com alterações criadas pelas próprias crianças.

O jogo de aproximação-evitação é vivenciado na esfera do imaginário, e a rotina acontece na maioria das vezes de forma não-verbal e torna-se difícil compreendê-la na íntegra quando se está fora do seu contexto habitual. Mesmo assim, Corsaro (2011) procurou transcrever essas rotinas, que foram identificadas tanto em escolas americanas quanto italianas.

Numa escola norte-americana Corsaro (2011) observou que três crianças de cinco anos de idade, brincavam num balanço em forma de barco quando uma delas avistou outro colega com uma cesta na cabeça, e chamou a atenção dos outros dois amigos que estavam no balanço. Os três resolveram descer do balanço e se aproximaram do colega com a cesta na cabeça, e começaram a provocá-lo fingindo estar com medo dele. O amigo então começa a tirar e colocar rapidamente e seguidamente, a cesta da cabeça ameaçando correr na direção deles. Quando o colega com a cesta na cabeça começa então a correr, os três amigos começam a fugir da “cesta que anda” na direção dos balanços (base segura). Essa rotina de identificação, aproximação, evitação e base segura se repete mais vezes até a intervenção do professor que encerra o jogo.

Outra maneira de vivenciar essa rotina universal de aproximação-evitação, foi identificada em escolas italianas por Corsaro (2011), como o nome de *La Strega* (a bruxa). Nesse caso três meninas com idade de quatro anos brincavam no pátio externo da escola quando uma delas concorda em ser a bruxa e fecha os olhos. As outras duas passam a se aproximar cada vez mais da bruxa, e essa solicita que digam uma cor. A menina no papel de bruxa responde a cor violeta, e então corre na direção das outras duas com os braços esticados. As duas meninas que estão fugindo procuram alguma coisa no pátio na cor violeta, que representa nesse caso a base segura (quarta e última fase do jogo). A rotina se repete mais vezes para que cada uma faça o papel da bruxa e troque as cores. A bruxa nunca captura as colegas em fuga.

Na mesma escola em que Corsaro (2011) identificou e registrou a rotina de aproximação-avoidance identificada por *La Strega*, um ano depois pode identificar uma variação criada pelas próprias crianças. Nesse caso, um grupo de criança se reunia e cada um escolhia um sabor de bebida, e logo após colocavam-se ajoelhados um ao lado do outro, de costas para a bruxa. Essa se aproxima e escolhe uma pessoa do grupo, batendo em suas costas. A pessoa escolhida pergunta quem é, e a bruxa se identifica. A pessoa escolhida pergunta o que a bruxa quer, e essa responde que quer uma bebida. O grupo então se levanta e a pessoa escolhida fala um sabor, e a pessoa que escolheu o sabor que foi dito começa a correr para fugir da bruxa. A essa variação as crianças deram o nome de *La Strega Bibita* (a bruxa bebida). Nessa rotina apenas a fase de avoidance era realizada somente por um integrante do grupo, e a base segura (quarta fase) era o próprio grupo que ficava assistindo a fuga do colega até que ele conseguisse juntar-se ao grupo.

Corsaro (2011) cita que a antropóloga Kathleen Barlow estudou a tribo *murik* de Papua Nova Guiné, e também identificou uma rotina de aproximação-avoidance em crianças. A cultura local cultiva a lenda do *Gaingeen*, uma espécie de bicho papão, que os pais utilizam para auxiliarem no bom comportamento dos filhos, que são acostumados a ouvir dos adultos que o *Gaingeen* pode aparecer a qualquer momento para levá-los embora. À medida que as crianças crescem, elas vão percebendo que o monstro não aparece subitamente, e em algumas ocasiões saem pela aldeia a sua procura, e em alguns momentos encontram adolescentes ou crianças mais velhas que se disfarçam de *Gaingeen* e correm atrás delas. As crianças por sua vez procuram a base segura em seus pais, e passam a perceber que o *Gaingeen* pode ser uma adulto, um adolescente ou criança fantasiado, e passam adiante a tradição.

No Brasil, algumas brincadeiras tradicionais podem ser relacionadas à rotina de aproximação-avoidance, como por exemplo a antiga tradição da “a galinha quer por”. As crianças dispostas em círculo combinam a hora em que a galinha vai por os ovos, enquanto um outro colega se mantém distante (fase de identificação). O colega então se aproxima do círculo (fase de aproximação) e começa a andar em volta dele com um objeto na mão que represente o ovo da galinha e pergunta: “A galinha quer por”, e o grupo responde: “Não deve dizer para o vovô”, o colega continua circulando e responde: “Ela põe amanhã?”, e o grupo responde: “Não sei, vou ver.” Então o colega, que é o agente ameaçador, começa a falar aleatoriamente a hora possível que a galinha vai por os ovos. Quando o agente acerta a hora que foi combinada com o grupo, ele escolhe um do grupo para deixar o ovo atrás dele.

Quando ele dá o sinal que já deixou o objeto atrás de alguém, os colegas do grupo olham para trás. Aquele que estiver com o objeto deve pegá-lo e ali o papel se inverte (fase de evitação), ou seja, o colega que antes ameaçava passa a ser o fugitivo, e o colega que estava sentado passa a ser o agente ameaçador que vai correr para pegá-lo. O fugitivo que deixou o objeto, deve dar uma volta correndo no círculo e sentar-se no lugar do colega (fase da base segura) que está com o objeto fazendo o papel do agente ameaçador, e a rotina se repete.

Existem muitos jogos de aproximação-evitação arraigados em nossa cultura, com diversas variações e que merecem ser identificados e registrados para dar ainda maior credibilidade e fidedignidade aos resultados dos estudos longitudinais de Willian A. Corsaro.

Observa-se que a rotina universal dos jogos do faz de conta, seja aqueles em que as crianças criam uma situação aleatória ou aqueles em que a lógica da aproximação-evitação está presente, existe uma necessidade muito grande de repetir incessantemente a rotina, que muitas vezes é interrompida pelo adulto, ou por algum conflito entre os pares. A respeito dessa repetição, o filósofo Walter Benjamin, comenta:

Um tal estudo teria, por fim, de examinar a grande lei que, acima de todas as regras e ritmos particulares, rege a totalidade do mundo dos jogos: a lei da repetição. Sabemos que para a criança ela é a alma do jogo; que nada a torna mais feliz do que o “mais uma vez”. A obscura compulsão por repetição não é aqui no jogo menos poderosa, menos manhosa do que o impulso sexual no amor. E não foi por acaso que Freud acreditou ter descoberto um “além do princípio do prazer” nessa compulsão. E, de fato, toda e qualquer experiência mais profunda deseja insaciavelmente, até o final de todas as coisas, repetição e retorno, restabelecimento da situação primordial da qual ela tomou o impulso inicial (BENJAMIN, 2002, p. 101).

Para a criança não basta realizar a rotina duas vezes, elas necessitam estar envolvidas inúmeras vezes na busca do prazer o qual o jogo proporciona. Benjamin (2002) ainda coloca que a arte da repetição serve para transformar a experiência em hábito. O que é habitual acaba virando rotina. Aqui cabe, portanto, uma aproximação com os estudos de Corsaro (2011), quando ele estabelece os jogos de faz de conta como rotinas universais à cultura de pares infantil.

As brincadeiras são rotinas culturais que se estabelecem sobre três conceitos: o enquadre, a contextualização e o embelezamento. O enquadre agrupa os dispositivos responsáveis por disparar a ação lúdica, que pode ser um objeto, uma situação habitual em família, enfim, os componentes do cenário no qual a brincadeira se realizará. A motivação intrínseca da criança muitas vezes não é suficiente para que a brincadeira se estabeleça. A

contextualização diz respeito à comunicação estabelecida entre os pares, que pode verbal, ou não-verbal, como ocorre com os jogos de aproximação-evitação por exemplo. E por fim, o embelezamento seriam as alterações, os detalhes impostos durante a brincadeira visando mantê-la pela repetição, de acordo com a comunicação estabelecida (SPERB, 2009).

As crianças organizam suas brincadeiras justamente pelo fato de essas brincadeiras, sobretudo as do faz de conta, serem rotineiras e capazes de ampliar as ações comunicativa entre os pares. Alguns estudos citados por Sperb (2009) afirmam que as crianças somente ampliam suas capacidades comunicativas no faz de conta pelo fato de ali estar presente a metacomunicação, ou seja, a comunicação sobre a comunicação e “no faz de conta mensagens metacomunicativas são responsáveis por delimitar o enquadre (‘é brincadeira’) dentro do qual a atividade se realiza, ou seja, estabelecem o contexto para o desenvolvimento do texto imaginativo” (SPERB, 2009, p. 73).

Os jogos do faz de conta se apresentam, portanto, como uma atividade interativa. Embora possam ser organizados e usufruídos individualmente, no exercício desses jogos entre os pares há um espaço construído grupalmente, e um compartilhamento de saberes, que ampliam continuamente a culturas de pares dos participantes da rotina (SPERB, 2009).

Então, ambiente e pessoas são determinantes no enquadre, no contexto e no embelezamento das brincadeiras, que se desenvolvem sobre o terreno da cultura. Não obstante Bomtempo (2006, p. 68) cita:

Dentro de uma mesma cultura, crianças brincam com temas comuns: educação, relações familiares e vários papéis que representem as pessoas que integram essa cultura. Os temas, em geral, representam o ambiente das crianças e aparecem no contexto da vida diária. Quando o contexto muda, as brincadeiras também mudam.

Elkonin (1998) corrobora com a análise dos jogos do faz de conta na infância a partir do meio social, na obra “Psicologia do Jogo” reunindo várias teorias sobre o jogo sem a intenção de torná-lo um manual, mas propondo reflexões. Uma delas enfatiza a presença do jogo do faz de conta como um mecanismo realizado pela criança na busca pelas relações sociais de acordo com a realidade que a circunda. Elas reconstroem pelo jogo as situações circundantes a partir da representação de papéis.

Embora o autor não enfatize o terreno cultural em que a criança se insere no ato do jogo faz de conta, ele abre alguns canais de comunicação com Corsaro (2011). Entre eles

quando cita “No processo de interpretação do seu papel, a criança **transforma** (grifo nosso) suas ações e a atitude diante da realidade” (ELKONIN, 1998, p. 2).

O ato de transformar traz consigo a determinação de alguma mudança, de uma autoria peculiar a partir de algo que está posto, e isso ocorre nos jogos do faz de conta, os quais Elkonin (1998) denomina de “jogos protagonizados”. O autor mergulha no interior dessa ação e traz algumas informações importantes para o entendimento de como o jogo se processa. A primeira é de que a origem do jogo “[...] está no anseio de por em prática uma idéia atraente [...]” (ELKONIN, 1998, p. 25). Ou seja, existe um plano que parte da realidade circundante e atrai aqueles que participam da elaboração. Nesse plano o mais importante são os papéis a serem representados e quando as crianças jogam, o mais importante para a criança são as relações estabelecidas entre elas. Dessa forma

Assim, a base do jogo protagonizado em forma evoluída não é o objeto, nem o seu uso, nem a mudança de objeto que o homem possa fazer, mas as relações que as pessoas estabelecem mediante as suas ações com os objetos; não é a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem. (ELKONIN, 1998, p. 34).

Esse posicionamento inclina-se com a existência da cultura de pares proposta por Corsaro (2011), na qual propõe como cultura as interações estabelecidas entre os pares na rotina cotidiana de uma criança. Dentre essas rotinas, o jogo do faz de conta seria uma delas, nas quais as relações ali se estabelecem.

Outra informação relevante no processo do jogo do faz de conta são os temas e os conteúdos desses jogos, os quais estabelecem uma diferenciação. Assim como Bomtempo (2066) afirma que quando os contextos em que as crianças se inserem mudam, alteram-se também seus jogos, Elkonin (1998, p. 34-35) cita:

Uma vez que a atividade concreta das pessoas e suas relações são variadíssimas na realidade, também os temas dos jogos são muito diversificados e cambiáveis. Nas diferentes épocas da história, segundo as condições sócio-históricas, geográficas e domésticas concretas da vida, as crianças praticaram jogos de temática diversa. São diferentes os temas dos jogos das crianças de diferentes classes sociais, dos povos livres e dos povos oprimidos, dos povos nórdico e dos povos meridionais, dos que habitam em regiões arborizadas ou desérticas, dos filhos de operários industriais, de pescadores, de criadores de gado ou de agricultores. Inclusive uma mesma criança muda os temas de seus jogos segundo as condições concretas em que se encontra temporariamente.

Novamente, embora de forma subjetiva, é possível perceber que existem uma variedade de jogos justamente porque existem uma variedade de culturas.

Portanto, o tema do jogo do faz de conta é o campo da realidade. Mas o aspecto central do jogo, ou seja; o conteúdo; seriam os papéis assumidos espontaneamente pelas crianças a partir das temáticas. Quando o jogo ocorre o conteúdo aparece. A ação de representar e transformar a realidade a partir da temática escolhida forma o conteúdo do jogo (ELKONIN, 1998).

O desenvolvimento da temática do jogo que desencadeia o conteúdo, também foi analisado por Elkonin (1998) em diversas perspectivas. O autor destaca o cambiamento que existe entre as ações lúdicas nos primeiros anos da infância na qual os grupos são menos numerosos e as representações são curtas e sem nexos e muitas vezes vinculada demasiadamente a manipulação dos objetos, e posteriormente; por volta dos três ou quatro anos de idade; convertem-se em jogos com conteúdos cada vez mais argumentativos, metódicos, na qual preocupam-se com as atitudes do papel que representam, desvinculando-se um pouco mais da manipulação e da relação com o objeto.

As crianças acima dos três anos procuram desenvolver temáticas e conteúdos de eventos sociais, enquanto as de tenra idade procuram situações da vida cotidiana. Além disso, quanto maiores elas são, maiores recursos dispõe para a vivência dos papéis tais como: a fala, a mímica, os gestos que acabam ficando cada vez mais próximo do papel vinculado a temática escolhida pela criança.

Os jogos do faz de conta duram um tempo determinado pelo teor do desenvolvimento do conteúdo. Dessa forma, o autor coloca a experiência como o fator de base salientando que “O desenvolvimento do argumento depende de várias circunstâncias. A primeira é a afinidade do tema lúdico com a experiência da criança. A falta de experiência e das noções daí decorrentes constitui um obstáculo para que se desenvolva o tema do jogo” (ELKONIN, 1998, p. 237).

Além da experiência o autor aponta a importância da afinidade entre os jogadores, ou seja, quanto mais uma criança compreende a ação lúdica da outra, melhor transcorrerá o conteúdo do jogo, esmiuçando o tema com maior tranquilidade e menos conflitos. A rotina em sala de aula parece ser um ambiente que ao longo do ano proporciona vivência desse porte.

De acordo com Sperb (2009) toda essa rede estrutural no qual o jogo faz de conta se constitui, agrupando o ambiente físico, as crianças e suas metacomunicações, os embelezamentos que mantêm a brincadeira em ação. Os temas e conteúdos desenvolvidos com peculiaridades na primeira infância vai construindo pouco a pouco a cultura de pares, por meio das rotinas culturais, sendo vital para a compreensão da cultura do adulto (ELKONIN, 1998).

Porém, isso não significa que as rotinas lúdicas infantis são apenas experiências para a constituição do indivíduo adulto. Pelo contrário, são experiências ressignificadoras nas quais as crianças se apropriam de conceitos valorativos em sua cultura, e os exercitam pela rotina dos faz de conta, procurando compreendê-los, apropriando-se criativamente, conferindo a criança o caráter de integrante de um grupo social. Assim como já enfatizava Corsaro (2011), não há cópia, mas sim uma criação inovadora (FERREIRA; OLIVEIRA, 2009).

Para compreender essa criação inovadora, observa-se como exemplo a situação vivenciada por Corsaro (2011), durante seu estudo de campo em uma pré-escola italiana. Ele havia sido informado que as crianças não poderiam brincar com uma caixa vermelha na qual eram guardados os brinquedos do pátio, em virtude de um acidente ocorrido com um dos alunos, quando esse resolveu correr com a caixa na cabeça e acabou se machucando. Foi então criada uma regra pelos professores de que essa caixa não poderia mais ser utilizada para brincar. Porém, o pesquisador observou que três crianças marchavam pelo pátio transportando a tal caixa vermelha e gritavam “Está chegando o banco!”. Num determinado momento eles chegam até o pesquisador e lhe perguntam se ele precisa de dinheiro, e utilizam pedras para representá-lo. O pesquisador diz que deseja quarenta mil e um deles lhe dá três pedras. O outro colega intervém, reforçando que o pesquisador quer quarenta mil, então deve ser quatro pedras. Logo após se despediram e seguiram gritando: “Está chegando o banco”.

Essa rotina de jogo do faz de conta registrada nos estudos de Corsaro (2011) nos fornece o conhecimento de que as crianças ressignificam conceitos, valores e normas do mundo adulto. Na cultura das crianças italianas não existe um banco a domicílio, no entanto elas recriaram a partir de uma idéia que está posta no mundo adulto. A autonomia das crianças foi tamanha que uma das professoras falou ao pesquisador que foi obrigada a ignorar a regra de proibição da caixa diante da criatividade do grupo. Sem contar que entre as três crianças havia um líder que determinava quantas pedras deveriam ser entregues, e o momento de seguir “viagem” com o banco.

O exemplo citado é um pequeno fragmento de tantos outros que as crianças elaboram pelo mundo a fora, junto de seus pares em rotinas de faz de conta. E, além da ampliação das suas capacidades comunicativas e da sua cultura de pares, as crianças desejam assumir a expressão de poder e controle do mundo adulto. Por vezes desafiam as regras impostas por eles, na busca de maior autonomia e controle sobre as suas próprias vidas, ao se depararem com curiosidades, medos e confusões presentes na cultura do adulto (CORSARO, 2011).

Existe, então, nos jogos do faz de conta, uma necessidade de comando, no qual a criança determina imperativamente o que os demais colegas devem ou não fazer. Há sempre uma liderança no grupo, mesmo que essa esteja oculta. Os papéis subordinados como filhos, filhos mais novos, animais de estimação, entre outros que elas podem criar, geralmente assumem um mau comportamento durante o jogo, desafiando o poder da criança que representa o adulto, essa por sua vez exerce condutas adultas em que possui referências. De acordo com Corsaro (2009, p. 39), “É como se as crianças quisessem que isso acontecesse. Elas querem criar e compartilhar emocionalmente o poder e controle que os adultos têm sobre elas”.

Diante de várias situações vivenciadas no campo de pesquisa de Corsaro (2011), ele pode identificar que nessa necessidade de a criança experimentar o poder e o controle exercido pelo adulto, durante os jogos do faz de conta, ela criativamente alterava algumas determinações por ele imposta. A essas alterações, ele denominou de “ajustes secundários”.

Esses ajustes seriam basicamente as alternativas que as crianças utilizam para infringir as regras impostas. Durante as pesquisas desenvolvidas pelo autor em escolas americanas e italianas, foi observado por exemplo, que o grupo de crianças frequentemente levava para a escola pequenos objetos pessoais para brincarem com os colegas. Contudo, havia uma regra que proibia levar para a escola qualquer objeto pessoal (brinquedo) já que havia muitos conflitos interpessoais com as crianças, pela dificuldade da partilha com as demais. Porém, as próprias crianças se organizavam para brincar escondido da professora e de forma amigável, combinando ao pé do ouvido a forma de como brincar, totalmente diferente do motivo pelo qual a regra fora imposta. Os professores percebiam a ação do ajuste secundário, mas fingiam não ver justamente pela forma como as próprias crianças se organizavam não havendo maiores problemas, e sendo possível o consentimento da prática (CORSARO, 2011).

Nesse caso, se as crianças sempre brincassem amigavelmente com todos os colegas, independente se os brinquedos fossem pessoais ou da escola, não haveria necessidade da regra adulta imposta. Porém, Corsaro (2011, p. 55) afirma que “Este não é o caso, no entanto; o compartilhamento cuidadoso ocorre apenas porque a regra adulta está em vigor. Assim, de forma indireta, o ajuste secundário confirma a necessidade organizacional para a regra”. Existe então, a necessidade de desafio ao que está imposto pelo adulto.

Os “ajustes secundários” podem ser chamados também de “subvidas” que as crianças estruturam para compreenderem a sua vivência social dentro de um espaço. Seriam, portanto, uma reação ao controle imposto pelo adulto. As regras. Essa “subvida” influencia a autonomia infantil, sendo essencial para a compreensão da identidade do grupo de crianças, além desenvolverem suas capacidades de criação, já que na maioria das vezes elas os realizam coletivamente (CORSARO, 2011).

Chega-se ao ponto em que as interações sociais, relatadas a partir das comunicações que a criança estabelece através dos jogos de faz de conta com seus pares, com os adultos e influenciados pelo meio ambiente, tornam-se vitais na determinação da cultura infantil. Não resta dúvida que os jogos do faz de conta são extremamente culturais. Mas, essas interações sociais que o imaginário infantil possibilita durante a vivência dos jogos não funcionam sempre na mesma frequência entre os pares. Frequentemente há conflitos, que são essenciais para a compreensão dos saberes culturais ali envolvidos (CORSARO, 2011).

Os conflitos somente surgem quando as crianças compartilham com seus pares seus saberes culturais, já que a cultura de pares não é formada em plena harmonia. Discussões, brigas, conflitos verbais e agressões físicas (em menor intensidade) são comuns no processo de tecimento da “teia global⁶”. Muitas vezes os conflitos entre os pares são sedimentos importantes no fortalecimento das alianças interpessoais e na organização dos grupos sociais. Até mesmo nos conflitos mais agressivos, há possibilidade de identificação grupal, estabelecimento de respeito mútuo e solidariedade grupal (CORSARO, 2011).

Existem pelo menos três fatores propulsores de conflito entre pares infantil: o gênero, o status e a raça, sendo essa última muito complexa e a de menor relevância. Questões de gêneros nos jogos de faz de conta foram identificadas por Corsaro (2011) de modo que as crianças muitas vezes atenuavam as determinações culturais do mundo adulto. O pesquisador percebeu que muitas vezes elas invertiam os papéis masculino e feminino, na busca da

⁶ Ver explanação detalhada no subcapítulo 2.1.2.1

compreensão dos fatos reais ocorridos na sociedade. Nesse caso, dependendo dos valores culturais arraigados à criança, tem-se algumas vezes a segregação entre brincadeiras de menino, e brincadeiras de menina, que são delimitadas culturalmente pelo mundo adulto e as vezes exercida pela criança. Porém, ao deparar-se com outra criança que não corresponde com seu saber cultural, instala-se o conflito.

Em relação aos conflitos de gênero, Corsaro (2011, p. 202) salienta e concorda com os estudos de Brownyan Davies ao defender “que a masculinidade e a feminilidade não são propriedades individuais inerentes, mas propriedades sociais estruturais.” O que importa são os sentimentos, as percepções e as conclusões que as crianças vão elaborando, ao vivenciarem os jogos do faz de conta, na busca de compreenderem o que é que, socialmente, se estabelece como: o ser homem e o ser mulher no mundo adulto.

Em relação ao status, os conflitos se instalam quando se estabelecem relações hierárquicas, em que um grupo, denominado de “grupo central”, obtém a autoridade sobre os demais. Muitas vezes acontece de algumas crianças que não estão na liderança não conseguirem estabelecer uma comunicação adequada afim de que possam agregar-se ao grupo dominante. Surgem, então, grupos periféricos que dependendo da sua característica engendram conflitos de maior ou menor intensidade agressiva. Nesse caso, Corsaro (2011, p. 209) reforça: “A maioria das crianças não aceita uma rejeição por parte de um grupo central sem brigar.” Ou elas acordam-se de modo que a criança periférica adentre ao grupo central, ou ela procura outras crianças no mesmo perfil, para formarem outros grupos centrais.

Corsaro (2011) aponta três tipos de crianças com baixo status, e formadoras dos grupos periféricos: a criança rejeitada, que pode ser agressiva insistindo demasiadamente em participar e é frequentemente rejeitada afastando-se do grupo central diante da não aceitação, a criança negligenciada, que são geralmente crianças muito quietas, passivas e se satisfazem com papéis de menor teor hierárquico, e a criança controversa, que são aquelas muito comunicativas, mas ao mesmo tempo são incompreendidas, e interpretadas como arrogantes.

Os conflitos são habituais nas rotinas culturais infantis, é diante dele é necessário um olhar aos aspectos positivos que podem surgir das discussões que lhe são inerentes. Ferreira e Oliveira (2009) apontam em suas pesquisas que os jogos do faz de conta permitem as crianças uma renovação de significados por elas construídos a partir do momento em que confrontam seus saberes culturais com os do seu parceiro. Elas são capazes de superar as dificuldades de diferentes maneiras por meio da elaboração criativa de novos contextos dentro

do faz de conta, podendo ampliar seus saberes culturais diante dos conflitos que surgem no seu cotidiano.

Bomtempo (2006, p. 67) concorda a respeito das dificuldades enfrentadas pelas crianças durante a vivência do faz de conta: “As crianças são capazes de lidar com complexas dificuldades psicológicas através do brincar. Elas procuram integrar experiências de dor, medo e perda. Lutam com conceitos de bem e mal.” O mundo do adulto também é um mundo de conflitos. Seria incongruente pensarmos que seria diferente na cultura infantil, haja vista que existe uma conexão indissociável entre essas culturas. Num primeiro momento, pode-se atribuir ao faz de conta na infância como algo imaturo, incompleto ou até mesmo desconexo. Mas, se pensarmos que a criança é produtora de cultura e formadora de um grupo social, capaz de influenciar o *ethos* da sociedade adulta, podemos concordar com Sarmiento (2003, texto digital) ao afirmar que, “O imaginário infantil é um factor de conhecimento, e não uma incapacidade, uma marca de imaturidade, ou um erro.”

Determinar o faz de conta como um conhecimento cultural produzido pelas crianças é reconhecer que elas fantasiam a partir dos referenciais que dispõem em seu entorno, estabelecendo a sua interpretação, e assim acumulando experiências que lhe servem de constructos a sua cultura lúdica (SARMENTO, 2003).

Imaginário e realidade são fusões que permitem a criança comunicar-se melhor com o mundo do adulto a partir das interpretações e compreensões que advém do jogo simbólico. Dessa forma, a imaginação vai além do que o adulto possa conceber. Surgem durante os jogos do faz de conta os vocábulos abracabráticos, os pactos de amizade entre os pares, os rituais de cantigas em forma de brincadeiras, as rotinas de aproximação e fuga, os pequenos segredos diante da insegurança, alteram-se regras de brincadeiras para solucionar um conflito, troca-se a função de alguns objetos que para o adulto é única, recontam histórias clássicas, mitos e lendas (SARMENTO, 2003).

Enfim, as possibilidades de interpretar e conhecer o mundo em que vivem pelo jogo do faz de conta são muitas. O importante é compreender que o exercício do imaginário infantil produz um conhecimento sócio-cultural, e por conseguinte estabelece uma marca universal na cultura lúdica infantil.

2.1.3.1.1 *O papel do objeto nos jogos do faz de conta: o brinquedo*

Como descrever os objetos que podem fazer parte dos jogos do faz de conta?

Benjamim (2002) afirma que a criança é quem estabelece uma brincadeira no momento em que dispara a sua ação em executá-la, e qualquer objeto pode estar envolvido nessa ação, inclusive o brinquedo. Quem dá sentido à função do objeto é a criança quando brinca. Portanto até o brinquedo quando não é manipulado na ação lúdica, se torna um objeto.

Brougère (2006) coloca o brinquedo como um dos elementos da cultura lúdica, e por esse motivo torna-se relevante conhecer seus desdobramentos na interação social que ele trava com a criança, durante a sua ação lúdica.

Todo o objeto que uma criança manipula livremente sem o condicionamento de regras, pode ser chamado de brinquedo. Dar a possibilidade de criar um universo imaginário é o que uma criança é capaz de realizar ao manipular um brinquedo (BROUGÈRE, 2006).

Cada brinquedo possui uma forma, uma estética que impulsiona, porém não determinam totalmente, uma determinada ação. Portanto, o brinquedo vai estimular determinados tipos de brincadeiras, a partir da dimensão simbólica presente nele. Uma boneca bebê pode despertar atos de carinho, de maternagem porque existe uma representação que convida a isso, o que não significa que possam surgir desse brinquedo, outras formas de brincadeiras, diferentes dessa representação. Brougère (2006, p. 16) esclarece “Conceber e produzir um brinquedo é transformar em objeto uma representação, um mundo imaginário ou relativamente real.”

Os significados culturais presentes no brinquedo, sejam eles de uma realidade imaginária totalmente modificada, ou de uma realidade muito próxima da vida cotidiana, não são determinantes na compreensão da criança enquanto os manipula. Para esclarecer melhor, o Brougère (2006) analisa vários tipos de brinquedos como: o índio da série *playmobil*, o tradicional soldadinho de chumbo, a boneca bebê, a boneca *Barbie*, os bonecos super heróis e os ursos de pelúcia.

Em cada um desses brinquedos os significados culturais são diversos. No soldadinho de chumbo tem-se a forma bastante parecida com do ser humano adulto sendo o tamanho a única modificação, representando literalmente o universo militar. No índio *playmobil* ressalta-se o universo imaginário de um índio de cara redonda e caricaturada em aspecto infantil, totalmente diferente da realidade, além de ser uma miniatura para aproximar-

se da criança podendo gerar maior identificação. No urso de pelúcia também se mergulha no universo imaginário distante do real. O urso animal selvagem vem representando a figura de bonachão, de protetor, revelada já no seu aspecto material aveludado e confortável, além do cheiro gostoso, é possível abraçá-lo e até mesmo lhe dar vida (BROUGÈRE, 2006).

Já na boneca bebê tem-se estampado a construção de referências culturais através do brinquedo, já que ela foi lançada para valorizar a criança na sociedade, aproximando-se do real na sua forma, produzindo sons muito próximos do bebê recém-nascido. Na boneca *Barbie* tem-se o retorno ao mundo adulto, da beleza, da riqueza e do luxo, pela forma de um corpo adulto e delineado, porém em miniatura distanciando-se da realidade infantil. Ela representa uma realidade seletiva de uma única classe social, além de perpassar pelo imaginário quando enfatiza os reinos de príncipes e princesas. Por fim, os bonecos super heróis com poderes mágicos, estão totalmente dentro de um universo imaginário, muito longe da realidade cotidiana da criança, representando a supremacia do homem frente a qualquer problema ou obstáculo que encontrar em sua vida (BROUGÈRE, 2006).

Por meio desses exemplos o autor demonstra veementemente que em cada brinquedo existe um referencial cultural em antítese constante entre o mundo real e o mundo imaginário, mas, ele abre a possibilidade de os dois mundos estarem presentes, como explana detalhadamente na análise minuciosa dos aspectos materiais e da representação, mas sempre haverá a supremacia de algum deles.

Porém, esses referenciais culturais não exercem a função de um condicionamento determinante na relação entre o brinquedo e a criança, já que ela atribui novas significações na sua ação lúdica, ou seja, na brincadeira. As crianças são mais instigadas a criarem do que estarem passivas, a mercê de uma realidade selecionada e impregnada no brinquedo. O autor esclarece:

No entanto, essa impregnação está longe de ser um condicionamento. Trata-se, sobretudo de uma confrontação da qual a criança conserva determinadas significações, eliminando outras para substituí-las por novas significações. A aprendizagem é ativa no sentido de que não se submete às imagens, mas aprende a manipulá-las, transformá-las, e até mesmo, praticamente, a negá-las (BROUGÈRE, 2006, p. 48).

Portanto, os referenciais culturais presentes nos brinquedos passam por uma apropriação ativa da criança durante a brincadeira. O ato de brincar leva a criança a inserir

diferentes tipos de brinquedos no seu contexto social de modo que as referências se mesclam, sendo impossível determinar que embora um brinquedo seja pensado na representação de uma determinada sociedade, ou grupo, ele condicionará uma criança a brincar de acordo com as normas ocultas presentes na representação. A criança é ativa, é criativa e, sobretudo, esta em processo de compreensão do mundo que a cerca. Ela confrontará o que está presente no brinquedo, com outras referências presentes no seu meio ambiente, por meio da brincadeira, sendo imprevisível determinar objetivamente o contexto da ação lúdica.

“Cultura material da infância” é a expressão utilizada por Corsaro (2011), para determinar sua relação com os objetos. Além dos brinquedos, os lápis de cor, as canetas, papel, e tintas são materiais que as crianças utilizam para produzirem outros artefatos como desenhos, pinturas, brincadeiras improvisadas que acabam entrando na sua rotina.

Corsaro (2011) também afirma que qualquer objeto pode tornar-se um brinquedo durante as brincadeiras infantis, e salienta que ao longo da história da humanidade, a cultura material infantil sofreu alterações. Inicialmente o mais importante era brincar com as pessoas, ficando os objetos em segundo plano. Algumas vezes se necessário fosse algum objeto tomava a forma de brinquedo para reforçar o tema de uma brincadeira, e como resultado “Esses objetos, às vezes chamados de “brinquedos”, variaram ao longo do tempo, de paus e pedras a pneus, latas e caixas (CORSARO, 2011, p. 146). Esses objetos eram transformados para ajuste aos temas decorrentes da brincadeira e não tinham significados fixos.” Posteriormente as crianças passaram a ter o desejo de posse dos brinquedos para si e passaram a ser visto como um detalhe que caracterizava a cultura da infância.

Elkonin (1998) também reforça a análise de que as características dos brinquedos mudam a partir do desenvolvimento histórico e cultural da sociedade. Embora existam brinquedos nas mais variadas culturas da humanidade, caracterizando a cultura da infância, os modos de produção foram alterando-se com o tempo.

Benjamim (2002) afirma que inicialmente os brinquedos era produzidos domesticamente para reaproveitar os restos que sobravam das madeiras e das fundições de ferro. Não existia uma fábrica para a produção dos mesmos mas sim, uma apropriação de cada ramo de negócio em confeccionar miniaturas tais como “[...] animais talhados em madeira com o marceneiro, assim também soldadinhos de chumbo com o caldeiro, figuras de doce com o confeitiro, bonecas de cera com o fabricante de velas” (BENJAMIM, 2002, p. 90).

Com o crescimento da indústria, os brinquedos passaram a ser produzidos em grande escala, saindo do material de madeira até chegar ao plástico e implementações tecnológicas que compõe o quadro atual. Por esse motivo, atualmente os adultos pensam na produção dos brinquedos que recebem produções industriais específicas, pois as crianças são vistas hoje como consumidores em potencial. Esse fato impulsiona o desejo de acumular brinquedos (CORSARO, 2011). Embora exista esse acúmulo presente em todo o quarto de criança, tornar-se-ão brinquedos apenas quando existir uma criança que os manipulem numa ação lúdica, caso contrário permanecem na condição de objeto.

O desejo de posse de brinquedos pode ser impulsionado pela necessidade que ela possui de pertencimento ao grupo na qual compartilha seus saberes. Segundo Seiter (1993 apud CORSARO, 2011), esse imaginário coletivo que impulsiona o consumo de objetos, também atinge a cultura adulta, já que é comum aos adultos de um grupo consumirem produtos em série. Corsaro (2011, p. 149) faz um questionamento “Afinal, uma roupa com um logotipo do *Los Angeles Lakers* ou do *Indiana Hoosiers* é mais educacional (ou menos cara) que uma com o *Mickey Mouse* ou com o Piu-Piu?” Percebe-se uma certa semelhança aos hábitos de posse da criança e do adulto, mas um desentendimento do adulto quanto aos sentidos atribuídos aos brinquedos pela criança.

Portanto, um ponto importante de ser analisado na relação da criança com os objetos na sua ação lúdica é a influência da cultura adulta. Benjamim (2002) cita que é justamente o adulto que oferece os primeiros brinquedos e demais objetos a criança ainda bebê. Com o passar do tempo, esse adulto procura transmitir ao infante suas experiências a partir dos brinquedos os quais teve acesso quando criança.

Porém, nem sempre estarão disponíveis os brinquedos na forma material do qual o adulto se apropriou quando criança, principalmente pelo fato de a criança estar investidas de outras formas de brinquedos que são expostos a ela inclusive via televisão, e que acompanham as características da sociedade atual. Instala-se aí a necessidade de negociação entre o que a criança prevê de possibilidades que lhe trarão o brinquedo e a atribuição de sentido que o adulto infere ao brinquedo. Muitas vezes os sentidos impostos aos brinquedos e até mesmo as brincadeiras que dele poderão surgir, são diferentes entre o adulto e a criança. “Os pesquisadores de mercado descobriram que o apelo de certos produtos de mídia e brinquedos para crianças está no fato de que elas percebem que os adultos não gostam desses

produtos e que até os verem como sentimentais ou repugnantes e esquisitos” (CORSARO, 2011, p. 148-149).

Em relação ao estranhamento do adulto frente à necessidade de posse de alguns brinquedos pela criança, o autor destaca a reflexão:

Em outras palavras, nós adultos, mais frequentemente temos uma visão linear do desenvolvimento; estamos preocupados com o como as experiências atuais dos filhos contribuem para seu futuro como adultos. No entanto, certamente, em termos de cultura material e simbólica, as crianças têm algum direito a desfrutar de sua infância! (CORSARO, 2011, p. 149).

A partir dessa reflexão, retorna-se ao fato de que o brinquedo e demais objetos não possuem um único sentido no olhar da criança, ou seja, ela atribui o sentido necessário ao tema da brincadeira vivenciada. O adulto por vezes, tende a prever as possíveis brincadeiras com receio de que tais experiências possam influenciar negativamente a formação cidadã da criança no seu futuro ser adulto e ele acaba excluindo antecipadamente o fato de que a criança pode apropriar-se criativamente do seu meio para implementar suas brincadeiras (CORSARO, 2011). Então, na ausência de uma arma de fogo, utiliza-se uma furadeira de plástico, uma colher ou até mesmo os dedos da mão. O autor nos faz compreender que, quando há a necessidade a criança investe seu poder de criação a partir daquilo que dispõe, independente da presença física do brinquedo produzido.

A respeito desse ensejo, Brougerè (2006) afirma que por mais socialmente e culturalmente tendencioso que o brinquedo possa parecer, é impossível prever o contexto da brincadeira que dele poderá advir. O meio virtual e a televisão se inserem nesse contexto pelo fato de atualmente os programas televisivos adentram as indústrias dos objetos, ou seja, o personagem de determinado programa também chega à criança em forma de brinquedo, e servem de referenciais para possíveis brincadeiras. Além disso, por vezes os adultos também inferem seus conceitos sobre essa questão, na determinação de qual programa poder ser visto ou não, mantendo também aqui a relação da criança com o adulto na posse do brinquedo.

Brougère (2006) denomina a televisão como um suporte de comunicação entre as crianças, criando referenciais únicos e linguagens comuns. Independente do contexto social, ao falar de um desenho animado, as crianças desenvolvem brincadeiras e comunica-se com os bordões dos personagens, igualando-se no processo de apropriação do referencial televisivo.

Um exemplo muito atual é a novela *Carrossel*⁷, que colocou a disposição de todas as crianças inúmeras possibilidades de representação, reunindo personagens de várias classes sociais, com músicas seletivas a cada um deles. A respeito disso, o autor cita:

A brincadeira não aparece como uma imitação servil daquilo que é visto na televisão, mas sim como um conjunto de imagens que têm a vantagem de ser conhecidas por todas as crianças, de ser combinadas, utilizadas, transformadas, no âmbito de uma estrutura lúdica. Isso ilustra bem a dupla dimensão da brincadeira: uma estrutura sobre a qual as representações variadas vêm se inserir para animá-la, renová-la. Os efeitos de modismos, ou entusiasmo passageiro atingem mais facilmente o segundo nível (BROUGÈRE, 2006, p. 54).

Além dos novos conteúdos, a televisão relembra diariamente pela cobertura esportiva, outras brincadeiras que podem ser realizadas em espaços livres, como rua e pátio privado ou público. O futebol é um exemplo.

As brincadeiras provenientes de conteúdos televisivos assumem um caráter coletivo. Ou seja, a coletividade funciona como uma descarga emocional, de prazer por ser aprovado seu pertencimento dentro de um grupo.

Da mesma forma ocorre com os brinquedos advindos dos programas televisivos. Quando uma criança solitária manipula o boneco que representa o personagem da televisão, o brinquedo deixa de ser passivo na relação com a criança, e passa para a condição da ação, permitindo outras possibilidades de recriar o seu universo imaginário, principalmente se a manipulação chegar à coletividade.

O autor não concorda com o empirismo instalado nos últimos séculos de que a televisão concorre diretamente com a brincadeira. Pelo contrário, ela abastece a brincadeira, segundo Brougère (2006, p. 56), “[...] na medida em que a brincadeira não nasceu do nada, mas sim daquilo com o que a criança é confrontada. [...] permite à criança apropriar-se de certos conteúdos da televisão.”

O brinquedo na televisão assume algumas características peculiares. Segundo Brougère (2006) ele deve ser explicável em breves cenas, com a finalidade de despertar o desejo de consumi-lo. A televisão insere o brinquedo como possibilidades de novos conteúdos para as brincadeiras. Em posse do objeto ela irá manipular, transformar, respeitar, recriar ou apropriar-se do seu modo, das representações culturais ali inseridas.

⁷ Telenovela da emissora SBT (Sistema Brasileiro de Televisão), escrita por Íris Abravanel, em 310 capítulos entre os anos de 2012 e 2013.

Embora o poderio da televisão ser um fato consumado na contemporaneidade Brougère (2006) salienta que ela não coloca a cultura lúdica em fator de submissão, já que ela não é a única influência que oferece referenciais para as brincadeiras infantis. A criança recebe conteúdos dos adultos que vivenciaram outras brincadeiras e vão passando de geração a geração, sem a necessidade da presença televisiva.

Para enfatizar ainda mais essa possibilidade de recriação das brincadeiras a partir dos brinquedos, Brougère (2006) traz em sua obra “Brinquedo e Cultura”, uma análise do estudo realizado com crianças de 04 a 08 anos de idade com bonecos da série “Senhores do Universo”. Era um programa de televisão composto por guerreiros monstruosos que tornavam-se heróis e moravam em castelos. Os bonecos tinham entorno de 14 cm de altura e reproduziam as características dos personagens televisivos.

Os registros das observações demonstraram que, as meninas manipulavam os bonecos com aspectos monstruosos e com poderes mágicos dando-lhes a função de uma mulher, estruturando suas brincadeiras com mais eficiência, próximas da vida cotidiana, e sem a presença exacerbada das situações de combate. Bem diferente dos meninos, que brincavam aleatoriamente com os bonecos e muito próximo das ações realizadas nos desenhos animados da série televisiva, com muitas cenas de combate. Assim, muitas vezes a brincadeira proveniente do brinquedo se distancia das representações sociais inscritas nele. O autor salienta:

O brinquedo pode, desse modo, ser considerado como condicionante, na medida em que estrutura, ao mesmo tempo, as representações imaginárias e os comportamentos lúdicos possíveis. Porém, ele abre uma brecha para a interiorização personalizada de tais conteúdos e comportamentos. Ele faz da socialização um espaço de invenção possível com base nos códigos prévios (BROUGÈRE, 2006, p. 72).

Portanto, releituras, reinterpretações, reinvenções são realizadas quando a criança se apropria do brinquedo durante as brincadeiras, trazendo esse objeto para o seu meio social, mesclando-o com as suas referências sócio-culturais além da representação social que o próprio brinquedo traz consigo. O autor esclarece:

Existe uma apropriação e incorporação cultural que faz com que não se possa mais considerar um determinado brinquedo como confrontação com outra cultura. [...] A brincadeira assimila e destrói qualquer distância de cultura. Só um olhar de fora pode encontrar nessas representações o testemunho de uma cultura diferente em alguns aspectos (BROUGÈRE, 2006, p. 74).

A criança possui a capacidade de homogeneizar os elementos culturais impressos no brinquedo durante a brincadeira, reunindo-os numa espécie de linguagem única. Isso não significa um apagamento do brinquedo enquanto objeto pleno de cultura, o que o autor deixa claro é que ele entra em cena na socialização da criança durante a dinâmica da relação dela com ele, com o espaço e com outras crianças. A ação plena de significados eleva o status do brinquedo. Ele se transforma em outros objetos, muitas vezes bem diferentes daquilo que apresenta o seu aspecto material. Comprovando a potência do universo imaginário nesse processo.

Brougère (2006), Corsaro (2011) e Benjamim (2002) ao tratarem do brinquedo na ação lúdica da criança; a brincadeira; acabam indiretamente revelando a ação do universo imaginário que a acompanha, quando deixam claro a capacidade de criação de outros universos a partir da manipulação dos objetos, podendo estar presentes na brincadeira, características da representação social do objeto manipulado, do meio social em que ela está inserida, e conseqüentemente situações advindas do mundo adulto que ela procura compreender. Além disso, os autores corroboram para a não objetividade da utilização do brinquedo de acordo com a sua forma material e sua representação social inscrita.

Elkonin (1998) é ainda mais incisivo ao aprofundar exclusivamente a representatividade dos objetos nos jogos do faz de conta, entrando no mesmo ensejo da não objetividade da brincadeira a partir da forma material e social na qual o brinquedo se constitui. Ele afirma que, no jogo do faz de conta “[...] o papel assumido pela criança refaz radicalmente as suas ações e a significação dos objetos com que opera [...]” (ELKONIN, 1998, p. 251). Ele ainda se apóia nas determinações de Vigotski que ampliam o entendimento da relação criança/objeto:

O curioso aí é que a aparência dos objetos não desempenha nenhum papel notável para a compreensão do sentido da trama. Tudo consiste em que esses objetos permitam fazer os gestos correspondentes e possam servir de ponto de aplicação dos mesmos. Por isso as coisas que não têm relação evidente com essa estrutura dos gestos são prontamente repelidas pela criança (VIGOTSKI 1935, p. 79 apud ELKONIN, 1998, p. 328).

Elkonin (1998) ainda esmiúça o processo da ação lúdica no jogo do faz de conta a partir do objeto exemplificando:

[...] o caminho do desenvolvimento do jogo vai da ação concreta com os objetos à ação lúdica sintetizada e, desta, à ação lúdica protagonizada: há *colher*; *dar de comer* com a colher; *dar de comer* com a colher à *boneca*; *dar de comer* à boneca *como a mamãe*; tal é, de maneira esquemática, o caminho para o jogo protagonizado (ELKONIN, 1998, p. 258-259).

Esse caminho além de trazer a liberdade da autoria da criança na manipulação e formulação do sentido ao objeto durante o jogo revela a interdependência do universo do adulto em suas ações lúdicas. Seu papel é muito importante na elaboração da cultura lúdica infantil, e será explanado a seguir.

2.1.3.2 O papel do adulto na cultura lúdica infantil

Ades (2009) investigou os textos de William A. Corsaro e seu método etnográfico para compreender ainda mais a relação entre o adulto e a criança, além das relações maternas e paternas. O autor define essas relações como interações culturais, na qual são transmitidos conhecimentos intrageracionais.

Na perspectiva dos jogos do faz de conta, vimos que a criança os realiza, os exercitam na busca de maiores explicações em relação ao mundo em que vivem. Mundo esse que agrupa, além da cultura infantil, a cultura lúdica a cultura adulta. E, curiosamente, essas interações sociais são formadoras da “cultura de pares”, a qual explanamos anteriormente. Ades (2009, p. 131) afirma que “Falar em cultura de pares não é estabelecer uma fronteira, mas mostrar como autonomia e negociação se entremeiam.” Autonomia pelo fato de as crianças buscarem a todo o momento uma independência nas suas atitudes cotidianas, tal qual o adulto as realiza. E negociação, pelo fato de as crianças dependerem da ação do adulto para a realização de suas tarefas, e muitas vezes nesse processo instalam-se os conflitos, que surgem pela incompreensão de ambas as partes diante da comunicação estabelecida.

Salienta-se novamente que, Corsaro (2011) estabelece claramente que nos jogos do faz de conta a criança deseja vivenciar a expressão de poder e controle do mundo na ânsia de compreendê-lo. Dessa forma em busca de maior autonomia do ser criança, as negociações são primordiais e estabelecidas por meio das interações, dos diálogos entre os pares e sobretudo, entre os adultos e as crianças. Existe a necessidade de um compartilhamento de saberes, ou ainda, um compartilhamento cultural.

Então, o que caracteriza a cultura do adulto? Quem é esse adulto que mantém interações sociais com a criança?

Iturra (1997) acredita que assim como a criança o ser adulto é social e singular, resultado das transformações que ele sofre ao longo da vida. Muitas vezes existe uma esperança corriqueira da sociedade, como uma espécie de “inconsciente social”, de que o adulto seja autônomo, racional, independente e responsável pelos objetivos que ele mesmo define.

Porém, as transformações sociais e individuais que constroem o ser adulto, não são resultados de ações totalmente positivas e equilibradas a ponto de o adulto obter total controle em relação às interações que estabelece com seus pares e com as crianças. Há de considerar que existem conflitos, mudanças e incompreensões diante do exercício de ser adulto (ITURRA, 1997).

Algumas dessas incompreensões e conflitos estão na relação do adulto com a criança. Segundo Iturra (1997), existe uma necessidade de maiores e melhores convergências entre a cultura do adulto e a cultura infantil, cabendo ao adulto adquirir maiores compreensões epistemológicas quanto a cultura da criança.

Reportando-se ao adulto no seio familiar, a exemplificando a importância dessas convergências epistemológicas, Iturra (1997) chama a atenção:

Só que, se é o lar que ensina, primeiro é preciso entender o que é que o lar ensina: o entendimento do agir, a consequência do agir e a causa do mesmo, a responsabilidade por si próprio. Que os pequenos, individualmente, são recursos para si antes de serem recursos para os outros, isto é, que se aceitam e se entendem a si próprios com parte do grupo mais alargado do social. [...] O adulto nem sempre entende que é ele a primeira escola para os neófitos, com as quais tem também muito a aprender [...] (ITURRA, 1997, p. 49).

O adulto é peça chave na transmissão do repertório lúdico infantil. Mesmo que haja a possibilidade de a criança aprender com outra criança, ou até mesmo sozinha, durante o ciclo de sua vida, o adulto é a sua referência do mundo externo. Ele faz o papel do mais experiente, e a partir da postura que ele assume na interação social, fica estabelecida a formação e a produção da cultura lúdica da criança.

Brougère (1998) afirma que, na cultura lúdica, a experiência transferida à criança não é recebida tal e qual foi a experiência de quem a transmite. Para o autor, a criança é uma co-construtora, no sentido de que ela, durante o aprendizado, e no surgimento da interação

social, vai interpretar as significações dadas aos objetos dessa interação, sendo o adulto um deles. Inclusive, a ação que a criança estabelece durante o aprendizado, está em função da significação que ela atribuiu a esses objetos, adaptando-se a reação dos mesmos, para reagir novamente e produzir novas significações.

Fortuna (2004) cita que, é necessária a presença de adulto atento, ativo, altruísta e imperativo, para que o brincar possa fluir, garantindo a vivência e a produção da cultura lúdica na sua essência livre e criativa. Muitas vezes o adulto tende a impor a sua forma de brincar, de manusear um brinquedo, determinando um tempo fechado e abafando a construção lúdica, que fica reduzida. O contrário, a postura de total distanciamento do brincar com a criança, também é salientada por Fortuna (2004, p. 6): “Não intervir pode ser tão perverso quanto intervir em demasia, já que a omissão indica descompromisso com a tarefa educativa e mostra-se, ao fim e ao cabo, impossível, já que sempre há, em alguma medida, intervenção.” O adulto é responsável pelas atitudes que demonstra frente à transmissão do conhecimento no aprendizado. Ele precisa manter o equilíbrio entre, o intervir e o deixar a criança livre para a construção do seu repertório lúdico. Essa manutenção nem sempre é fácil.

Uma das dificuldades do encontro desse equilíbrio, durante o processo de aprendizado que se estabelece na interação social, é a capacidade de empatia do adulto, que muitas vezes tem apagado as suas experiências lúdicas da memória. Dessa forma, passa a intervir demasiadamente, determinando as responsabilidades com a vida precocemente no ato de brincar, ou distancia-se, por não encontrar um canal de comunicação com a criança.

Essa dificuldade do adulto no ato de lidar com o brincar infantil, já era discutida por Benjamin (2002) no século XIX. O autor aponta a experiência do adulto como a sua máscara impenetrável, a qual lhe confere um grau de superioridade ao aprendiz.

Essa superioridade pode estar relacionada com o caráter não-sério, presente na raiz da história de brinquedos, brincadeiras e jogos. Em relação a esse caráter, Huizinga (2005) afirma que o caráter lúdico do jogo vem distanciando-se da postura de seriedade e produtividade que a sociedade contemporânea exige. Brincar funciona como um oposto de trabalhar.

Tal fato, segundo Fortuna (2004), torna a expressão “só de brincadeira”, muito comum na referência de algo sem importância, exemplificando a desvalorização da atividade lúdica, que muitas vezes é assumida pelo adulto no trato com a criança.

Esse caráter de não-sério é presente também na história do brinquedo, citada em Benjamin (1994), quando ele relata que, os brinquedos inicialmente não foram produzidos com a finalidade do entretenimento infantil. Os artesãos que trabalhavam com madeiras, produziam miniaturas, que a princípio serviam como objetos de decoração, e eram tidos como subprodutos.

A cronologia histórica parece demonstrar que, o adulto por vezes, não consegue sair da sua zona de conforto, na qual a sua realidade adultocêntrica está posta e a brincadeira parece não ajustar-se a ela. Quando é necessária a transmissão de conhecimento do repertório lúdico à criança, exige-se o exercício da empatia, de relembrar as suas experiências lúdicas, que conforme Fortuna (2004) é essencial para que, o adulto possa compreender essa criança que brinca e produz cultura, para saber quando, e de que forma deve intervir, para que a aprendizagem seja colaborativa, proporcionando uma evolução cultural.

O ato de brincar para a criança é extremamente sério posto que o seu viver é brincar. Bem diferente da ótica do adulto. Benjamin (2002) coloca a brincadeira como a origem de todos os hábitos humanos, como comer, dormir e vestir, por exemplo. Para o autor, todos os hábitos humanos conservam resíduos de brincadeiras no adulto, porém, ele apenas esqueceu porque não mais as vivenciou.

Mas por que razão destacar o papel do adulto na produção da cultura lúdica infantil?

Benjamin (2002) afirma que o mundo perceptivo da criança está repleto de marcas dos adultos, sendo impossível construí-lo baseado na repleta fantasia infantil. O adulto é quem oferece e oportuniza os primeiros brinquedos à criança, e essa ação é carregada de cultura. Porém, ainda que sejam oferecidos brinquedos e transmitidas brincadeiras à criança, por intermédio do adulto, somente ela tornará essa ação efetiva, pois somente a criança mantém plena a força da imaginação. O autor cita:

E, mesmo que a criança conserve uma certa liberdade de aceitar ou rejeitar, muitos dos mais antigos brinquedos (bolas, arcos, rodas de penas, papagaios) de certo modo terão sido impostos à criança como objeto de culto, que somente graças a sua imaginação se transformaram em brinquedos (BENJAMIN, 1994, p. 250).

De qualquer forma, Brougère (1998) salienta que, a cultura lúdica infantil é em parte produzida pela sociedade adulta. O autor, porém, não radicaliza com afirmações de total cópia do adulto, ou de domesticação plena. Pelo contrário, ele afirma que, embora haja a

influência do adulto (pela oferta ou proibição de determinados brinquedos, determinação de um tempo maior ou menor para o brincar, bem como do espaço destinado a criança para produzir e experienciar o seu repertório lúdico) a produção da cultura lúdica:

[...] é igualmente a reação da criança ao conjunto das propostas culturais, das interações que lhe são mais ou menos impostas. Daí advém a riqueza, mas também a complexidade de uma cultura em que se encontram tanto as marcas das concepções adultas quanto a forma como a criança se adapta a elas (BROUGÈRE, 1998, p. 1).

Quando o autor refere-se à reação da criança, ele está citando o interior do processo de interação social, que ocorre entre a criança e o adulto. Essa reação depende de como a criança interpreta, e de como ela gera significação, a partir da forma com que o adulto lida com o repertório lúdico que ele apresenta a ela.

O papel do adulto é a mola propulsora do primeiro contato da criança com o repertório lúdico que a cerca, conforme salienta Benjamin (2002). Embora a cultura lúdica seja diversificada ao longo da infância por fatores biológicos e culturais, o papel do adulto funciona como o tradutor do lúdico infantil. Ele está presente na família e posteriormente na escola. Portanto, dentre os aspectos influenciadores na produção da cultura lúdica infantil, tais como a cultura étnica, e a cultura de pares, o papel do adulto é de extrema relevância já que ele estará inserido nas mais variadas instâncias sociais nas quais a criança poderá estabelecer contato, como a escola por exemplo.

Elkonin (1998) também coloca o desejo de compreensão do mundo adulto como o disparo para os mais variados temas dos jogos do faz de conta. Nesse caso, a criança buscará a experiência de “ser como” para que seja possível a sua compreensão diante da cultura que interpela com a sua própria cultura.

Após várias vivências de um jogo com o mesmo tema, a criança vai estabelecendo novas relações com a realidade que vivencia pelo jogo por meio das relações travadas com as demais crianças e/ou adultos, gerando sensações cada vez mais prazerosas. Isso quer dizer que a primeira vez em que a criança vivencia uma temática no jogo do faz de conta, impulsionado pelo desejo de “ser adulto”, jamais será igual aos subsequentes, já que a repetição do mesmo ampliará a sua compreensão quanto à realidade segundo a temática realizada.

Ainda em relação ao desejo que originaria o jogo do faz de conta, e desencadearia as possíveis experiências dentro das mais variadas temáticas, que estariam por sua vez relacionadas à cultura em que cada criança se insere, o autor salienta:

[...] a criança vê o adulto, sobretudo, pelo lado de suas funções. Quer atuar como o adulto, sente-se totalmente dominada por esse desejo. Precisamente sob a impressão desse desejo muito geral, primeiro mediante as sugestões do adulto (o educador ou os pais), começa atuando como se também ela fosse. Essa sensação é tão grande, que basta uma pequena alusão para que a criança se converta alegremente, claro que no aspecto puramente emotivo, em adulto (ELKONIN, 1998, p. 404).

Os funções sociais exercidas pelo adulto são apreciadas pelas crianças e servem portanto de base para as suas temáticas durante a vivência dos jogos do faz de conta. Nesse caso, harmonias e desarmonias, conflitos e parcimônias e demais antíteses podem ser reconstruídas pelas crianças no jogo já que a realidade o permeia, e o embasa. Mas, da mesma forma que Elkonin (1998) determina o grau de importância do adulto na elaboração dos jogos do faz de conta, ele não deixa de salientar uma particularidade que no seu entendimento é “pouco valorizada” nesse processo: o fato de a criança ser capaz de distinguir o que ela realmente é diante da figura do adulto. Por mais que ela se entregue ao papel do adulto que representa, a criança sabe da sua condição e o ato de jogar é que lhe confere essa certeza “[...] de onde emana a nova razão de chegar a ser adulto e exercer de fato as suas funções” (ELKONIN, 1998, p. 405).

Pode-se afirmar então que as experiências vivenciadas pelo jogo do faz de conta vai gradativamente revelando à criança, a cultura adulta a partir do momento em que ela confronta a sua condição com a realidade das funções sociais do ser adulto. Dessa forma, conforme Corsaro (2011), a teia de significados da criança é tecida pelo auxílio do adulto, que durante algum tempo é a sua referência cultural, e que permite a partir dele a reprodução da sua própria cultura de infância.

2.2 A CULTURA LÚDICA NA ROTINA ESCOLAR

Rotina escolar é o conjunto de atividades realizadas pelas crianças diariamente e semanalmente, sistematizados pelos educadores, de acordo com a filosofia da escola. Fantin (2000) identificou atividades diárias como: a hora da entrada, a hora do lanche, o momento da

atividade pedagógica direcionada em sala de aula, o momento do pátio e a hora da saída. Semanalmente a pesquisadora identificou: o dia da roda de novidades, no qual as crianças contavam o que aconteceu no final de semana, o dia da Educação Física, o dia do passeio, no qual as crianças visitavam outros espaços ao redor da escola, o dia da biblioteca e o dia do brincar, no qual cada criança pode trazer de casa um brinquedo pessoal.

Essas atividades identificadas por Fantin (2000) estão presentes em muitas escolas de Educação Infantil. Elas podem receber outras denominações e serem cerceadas por outras regras, mas contém a mesma essência, ou seja, a organização do fazer pedagógico. Essas atividades quando estão inseridas no cotidiano das crianças podem ser consideradas rotinas culturais⁸, conforme Corsaro (2011) e, portanto, favorecem a formação de cultura de pares e consequentemente da cultura lúdica.

Ao se referir à sala de aula estamos vasculhando outra instância social, na qual o ser humano é marcado socialmente pelas interações que ali se iniciam. A escola. Esse é mais um espaço determinante na formação sócio-cultural do ser humano. Professores e alunos fazem da escola uma estrutura que conduz à formação cidadã de uma pessoa, juntamente com a família, com a igreja, e com os sistemas políticos e econômicos do lugar no qual se insere, estabelecendo influências entre si (KRAMER; LEITE, 2003).

Corsaro (2011) ao elaborar a teoria da reprodução interpretativa e representá-la pela metáfora da teia global⁹ coloca a escola como um dos campos a serem explorados e tecidos pela criança, pelo adolescente e pelo adulto, no decorrer da sua história de vida, estabelecendo-se ali as suas primeiras culturas de pares, essenciais, sobretudo, à cultura infantil.

A entrada das crianças na escola é uma decisão da família representada pelo adulto, que por sua vez confiará a tutela dos neófitos a um adulto educador, que estará rotineiramente transmitindo as crianças o seu conhecimento técnico, social e cultural, sua visão de mundo, participando frequentemente das interações sociais que surgem entre o universo da cultura infantil e o universo da cultura adulta (CORSARO, 2011).

Portanto, na escola, as relações entre os adultos e as crianças permanecem em movimento, e segundo Iturra (1997), existe nessa instância social outro tipo de cultura, que está entre a cultura infantil e a cultura do adulto. A cultura erudita, ou seja, a cultura do

⁸ Ver subcapítulo 2.1.2.1

⁹ Ver subcapítulo 2.1.2.1

doutor, do professor, o qual ele define como: “[...] o intelectual que percebe e analisa o real de uma forma racional, abstrata, que está na posse do saber erudito ou científico herdado de vários séculos de conhecimento experimental” (ITURRA, 1997, p. 50).

O professor possui o poder de trazer para a escola a realidade em que as crianças e os adolescentes vivem cotidianamente, em forma de conhecimento. É nesse sentido que Iturra (1997) critica veementemente a forma como a cultura erudita constrói os saberes do real para as crianças, elaborando e ensinando um contexto imaginário, muito distante do cotidiano vivido por elas em seus lares. Os docentes procuram ensinar os saberes do mundo de maneira unívoca, apontando-os o belo, o bem sucedido, o correto, o feliz. Para o autor, as crianças precisam compreender uma gama de conceitos em contrastes, para saberem lidar com as frustrações. Ele esclarece:

O próprio pequeno, que já tem suficientes atribuições para entender as letras e os números, já tem a sua quota de infelicidade, a par e passo com a alegria. No entanto, se a vida social tem altos e baixos, alegrias e infelicidades; se é uma corrida para ganhar dinheiro, porquê apresentar só uma parte do real que parece ser mágico? É uma maneira de formar seres humanos que fiquem logo desapontados com as atividades, deveres e obrigações, e não entendam a sua própria tristeza, depressões e perdas (ITURRA, 1997, p. 55).

Ainda sobre o tema, Iturra (1997) afirma que a cultura erudita, representada pelo docente, muitas vezes retira da infância a possibilidade de compreensão das várias relações existentes entre os seres humanos e as noções de poder. Assim, a cultura erudita parece estar isolada do âmbito social, e muitas vezes deixa de analisar a conjuntura social, e passa adiante, aos pequenos, um real que não é real, ou seja, faz do real uma fantasia na qual a criança acredita em meio às confusões, e indecisões quando confrontam aquilo que vivem em seu cotidiano, com o que aprendem na escola.

A visão de Iturra (1997) quanto à cultura erudita é um tanto pessimista ao considerar que todo o ato pedagógico é determinantemente fantasioso. É importante pensar que existem exceções no exercício da docência, sabendo que de fato pode haver também um cenário em sala de aula diferente do que ele propõe. Mas é importante salientar a sua posição diante dessa cultura erudita, pois a mesma serve de base para a análise da intervenção do adulto durante as brincadeiras infantis, levando-nos a refletir sobre a dificuldade de compreensão das rotinas culturais das crianças por parte dos adultos.

Os jogos do faz de conta são marcas culturais da infância. Nesse caso, ela busca a representação para resolver os conflitos do qual ela não compreende. Por esse motivo, a intervenção do adulto nesses momentos, pode influenciar a compreensão da criança frente ao elemento que ela busca entender. Dessa forma, na escola e na sala de aula, a criança joga simbolicamente com naturalidade, e muitas vezes ela desconsidera regras e normas nesse processo. Sperb (2009) afirma que é dever da escola infantil ler e escutar o que esses jogos querem comunicar. O faz de conta é portanto, permeado pelo real durante a fantasia, para justamente compreender o real em que a criança vive.

Nesse processo de vivência do faz de conta os conflitos são essenciais para a resolução dos papéis que a criança com seus pares decidem experimentar. Os conflitos são encarados muitas vezes, segundo Redin (2009), como desorganização, e levam muitos educadores a evitarem essas situações em que exige da criança o desenvolvimento da sua autonomia, principalmente das crianças pequenas. Novamente o poder do adulto vem intervir na cultura de pares e na ação lúdica do faz de conta. É esse poder do adulto que muitas vezes a criança tende a desafiar, para compreender o porquê das regras, das normas, e para experimentar como é ser adulto.

Esse confronto com o poder do adulto foi salientado por Corsaro (2011); que identificou em seus estudos etnográficos em salas de aula de escolas de educação infantil; mostrou como as crianças organizavam-se para não cumprirem as regras, ou cumprirem de forma diversa. A essa atitude ele denominou de ajustes secundários¹⁰ nos quais os professores se viam obrigados a fazerem vista grossa diante da criatividade com que as crianças organizavam-se para realizar aquilo que desejavam. Pode-se perceber que os professores passavam a interpretar as regras, a partir da reivindicação em forma de jogos ou brincadeiras das crianças. Esses ajustes trouxeram uma reflexão quanto a elaboração das regras:

Nesses casos, os próprios professores parecem estar envolvidos num ajuste secundário às suas próprias regras e mostram às crianças um recurso básico de todas as regras – isto é, o conhecimento do conteúdo de uma regra nunca é suficiente para a sua aplicação; as regras devem ser aplicadas e interpretadas no contexto social (CORSARO, 2011, p. 56).

Mas, regras e normas são fundamentais e estruturantes na rotina escolar. Além disso elas sistematizam o trabalho pedagógico do educador, com a finalidade de organizar o

¹⁰ Ver subcapítulo 2.1.3.1

cotidiano da criança na sala de aula. Corsaro (2011) não defende a idéia de excluir o exercício das regras, mas de estar frequentemente interpretando-as, ressignificando-as e discutindo-as. Talvez aqui esteja a maior dificuldade: encontrar o equilíbrio nas intervenções.

Os estudos de Colling (2010), a respeito da compreensão das brincadeiras do faz de conta no olhar do educador do ensino infantil concluíram que a rotina de sala de aula se apresenta como um instrumento por vezes rigoroso para a promoção do “dever de aluno”. A pesquisadora constatou que, apesar de as professoras admitirem a importância das brincadeiras do faz de conta para a formação sócio-cultural dos alunos, elas acabam trazendo práticas escolarizantes, tornando a rotina diária das crianças em atividades direcionadas que emergem à criança ao “dever de aluno”, numa rigorosa rotina institucional.

Em contrapartida, Santos (2009), em seus estudos a respeito da cultura de pares na escola, constatou que mesmo com uma rotina repleta de regras que limitem a interação entre elas ou até mesmo deixando a comunicação mais restrita, elas acabavam encontrando uma maneira de transgredir as regras impostas, buscando a interação em grupo, sobretudo nos momentos do recreio. Essa transgressão pode ser explicada mais uma vez, pelos ajustes secundários identificados por Corsaro (2011).

Os estudos de Fantin (2000) também analisaram a participação do professor no cotidiano das brincadeiras das crianças na escola, e pode-se destacar na observação e entrevista das professoras que essa intervenção era compreendida ora como uma participação para organizar a brincadeira, estando atrelado ao papel de fiscal, ora como um parceiro nivelado ao entendimento do grupo sem qualquer intervenção, ficando a mercê das decisões dos grupos, e ora com um afastamento do universo da brincadeira das crianças, sem intervenção alguma, e apenas amenizando algum conflito.

Então, na busca de uma postura ideal do docente frente às brincadeiras das crianças durante a rotina escolar, Fantin (2000) defende a importância da mediação docente e cita:

Diante de tantos olhares e vieses possíveis de serem percebidos nos diferentes discursos sobre o papel do professor junto às brincadeiras das crianças no cotidiano da prática educativa, [...] a **mediação significativa do brincar - alternando situações e propostas de atividades livres com atividades estruturadas e dirigidas, em que o professor possa ser um elemento integrante da brincadeira - como organizador, observador, como personagem que explicita, questiona e enriquece a trama, enfim como um mediador e organizador da situação lúdica**

(e não só) entre as crianças, os objetos, o conhecimento e a cultura (FANTIN, 2000, p. 121, grifo nosso).

Contudo, os estudos de Fantin (2000) apontam para a intervenção do professor como enriquecedor da situação lúdica criada pelas crianças, e não como orientador de situações específicas como o conflito, por exemplo.

Muitas vezes o educador tende a impor a sua forma de brincar, de manusear um brinquedo, determinando um tempo fechado e abafando a construção lúdica, que fica reduzida. Porém, o contrário, a postura de total distanciamento do brincar com a criança também reduz a situação lúdica (FORTUNA, 2004).

Percebe-se que o educador é responsável pelas atitudes que demonstra frente à transmissão do conhecimento no aprendizado das crianças com seus pares. Ele precisa manter o equilíbrio entre, o intervir e o deixar a criança livre para a construção do seu repertório lúdico. Essa manutenção nem sempre é fácil. Redin (2009) procura explicar essa dificuldade que educador encontra nas mediações durante a rotina em sala de aula, principalmente nos momentos da criação de jogos e brincadeiras. Primeiramente ela reforça o fato de o adulto ter uma tendência em conceber a criança como um ser de total subordinação, sendo difícil aceitar e observar suas produções. Muitas vezes sistematizamos demasiadamente a rotina escolar de modo que uma situação de jogo de faz de conta criada pelas crianças em sala de aula vai de certa forma extrapolando as regras, ou até mesmo incomodando o olhar e as expectativas do professor, que está sempre esperando um resultado na lógica da cultura da escolarização.

A cultura escolar tende a sistematizar os conhecimentos. Porém, os jogos do faz de conta por vezes farão sentido ao grupo que ali o vivencia, e muitas vezes o adulto educador não consegue compreender esse sentido, pois procura estar sempre em busca de um resultado pedagógico material (REDIN, 2009). Para nos auxiliar a compreender essa difícil arte de interação entre educadores adultos e crianças, o autor cita:

A estrutura de participação simples das rotinas de jogo corresponde a um valor central das culturas de pares: fazer as coisas em conjunto. [...] os adultos tendem a ver atividades infantis sob uma “perspectiva utilitária”, que se concentra na aprendizagem e no desenvolvimento social e cognitivo. [...] **É por essa razão que nós, adultos, raramente chegamos a apreciar, de verdade, a forte satisfação emocional que as crianças obtêm da produção e participação naquilo que nos parece um simples jogo repetitivo** (CORSARO, 2011, p. 160, grifo nosso).

A cultura lúdica está atrelada a cultura de pares. As crianças procuram seus pares para juntas criarem, vivenciarem conflitos e compreenderem os saberes do mundo do qual participam. O sentido está nas interações sociais entre as crianças, e o educador ao mediar precisa compreender que nem sempre esse sentido estará explícito para ele, e que haverá uma necessidade extrema de tempo de prática, de sensibilidade, e, sobretudo, segundo Redin (2009, p. 118) “desprendimento de um olhar adultocêntrico viciado.”

A cultura lúdica da criança é repleta de criatividade, elas produzem sua cultura com uma entrega tão fantástica que é preciso realmente desprender-se por alguns momentos do olhar adultocêntrico, principalmente para perceber essa produção de cultura lúdica, a partir das culturas de pares que se estabelecem também na escola. Redin (2009) afirma que os educadores possuem muita dificuldade em aproveitar as produções das culturas de pares nas suas práticas pedagógicas, deixando muitas vezes de lado um rico acervo de conhecimento que parte da criança, e que pode ressignificar as concepções metodológicas do professor.

Os professores por vezes buscam a socialização das crianças em idade infantil evitando demasiadamente os conflitos entre os pares, os sentimentos ambíguos e comportamentos que possam sair da ordem (REDIN, 2009). A total liberdade também não é benéfica, pois o adulto é a referência. Porém, o excesso demonstra transforma a sala de aula num espaço sem sentido para a criança, por esse motivo o olhar sensível do educador, nivelando-se ao universo da criança é essencial para a produção de uma cultura lúdica repleta de sentidos e de criatividade.

O educador tem um papel importante na relação diária com a criança na escola. Brougère (2006, p. 105) finaliza sua obra, traçando reflexões que leve o educador a compreender e a construir um ambiente que possibilite a vivência da brincadeira, ele afirma: “A criança não brinca numa ilha deserta. Ela brinca com as substâncias materiais e imateriais que lhe são propostas. Ela brinca com o que tem à mão e com o que tem na cabeça. Os brinquedos orientam a brincadeira, trazem-lhe a matéria.”

Cabe ao educador possibilitar e até mesmo induzir um ambiente em função dos resultados que deseja atingir. Porém, ele deve estar ciente que mesmo assim, tudo o que ocorrerá nesse ambiente não será totalmente previsível. O educador não conhece todos os traços culturais presentes em cada criança, e alguns deles podem vir à tona durante a brincadeira. São situações inusitadas e que devem ser levadas em consideração. Por mais que ele direcione a brincadeira para aquilo que deseja, e que as probabilidades de acertos sejam

maiores, não se pode descartar a capacidade criativa, inovadora e até mesmo crítica da criança durante a sua ação lúdica (BROUGÈRE, 2006). Nesse sentido, Redin (2009, p. 123) corrobora afirmando que “Brincar, portanto, deixa de ser somente um direito para se tornar o espaço de liberdade, de criação.”

No estudo de Santos (2009) a respeito das crianças na cultura de pares em sala de aula, ficou claro que o modo como o adulto interage com a criança, determinará a postura dela frente a determinado assunto expresso por ele, e muitas vezes ela transgredirá devido a uma incompreensão. Ela salienta em uma das conclusões do seu estudo:

Assim, podemos inferir que as estratégias criadas pelas crianças no contexto escolar, sejam as verbais ou não-verbais evidenciam que elas produzem uma cultura própria, com linguagem específicas, na maioria das vezes, compreendida pelos adultos como alguma forma de transgressão. Neste sentido, as crianças ao se utilizarem de tais estratégias, estabelecem outras possibilidades de interação, frequentemente negligenciados pela própria escola (SANTOS, 2009, p. 80).

O ato de negligenciar as produções lúdicas das crianças faz com que, segundo Redin (2009), a escola não reconheça a importância do brincar para as crianças. Os cuidados para o excesso da escolarização, da sistematização e da busca incessante por resultados pedagógicos materiais e imediatos, afastam os docentes das possibilidades de enriquecimento das suas práticas pedagógicas, tornando-as cada vez mais prazerosas.

Fantin (2000) também pode analisar em seus estudos de campo, que uma rotina diária na Educação Infantil sem surpresas, e beirando a monotonia, reduz a capacidade criativa das crianças que necessitam de novas experiências para compreenderem os saberes do mundo adulto. A pesquisadora relata que muitas vezes as atividades em sala de aula são compreendidas na esfera do trabalho, da obrigação, descaracterizando a essência do lúdico infantil, que está baseada no prazer e na incerteza de resultados, tal qual apontaram há tempos Huizinga (2005) e Caillois (1990) ao caracterizarem os jogos humanos.

Fantin (2000) pode evidenciar ainda mais a importância do equilíbrio docente entre a mediação e a postura diante de atividades dirigidas equilibrando-as com as atividades livres, quando relatou a imensa satisfação e prazer das crianças no dia do brinquedo, que ocorriam nas sextas-feiras, nas escolas pesquisadas. Ela percebeu que mesmo não havendo uma atividade ou proposta estruturada, as crianças trocavam experiências e conhecimentos

entre si, o que não significa que o docente necessite afastar-se, do contrário, ele pode mediar o conhecimento que dali surge ao perceber que:

Quando a atividade é de fato significativa para a criança – onde elas possam construir significados e atribuir sentido aquilo que aprendem, estabelecem vínculos substantivos e não arbitrários entre o conteúdo aprendido e seu conhecimento prévio – como parece ter sido, ela torna-se um sujeito ativo – que cria condições, se organiza, resolve problemas, discute, coopera em função de um objetivo comum (FANTIN, 200, p. 144).

Portanto, os jogos e brincadeiras revelam às crianças um mundo do tamanho da sua compreensão. Quanto maior o significado, maior e mais significativo será o processo de produção de cultura lúdica. Se Corsaro (2011) afirma que a criança é produtora de cultura pela apropriação criativa que ela faz dos conhecimentos que vai adquirindo no decorrer do teciamento da sua teia global, Fortuna (2004) complementa afirmando que o maior legado que a criança deixa para a fase adulta é a criatividade.

Para ser um cidadão criativo é preciso exercitar a autonomia, e a escola é um espaço que deve permitir esse exercício, por esse motivo volta-se a salientar a necessidade de educadores mediadores, que intervenham não somente nas atividades que partem dele, mas que também intervenham com muita sensibilidade e fora do olhar adultocêntrico nas atividades produzidas pelas crianças que, por sua vez manipulam os códigos sócio-culturais presentes em sua sociedade (REDIN, 2009).

Outro ponto relevante é saber que nas atividades produzidas pelas crianças surgirão conflitos centrados geralmente nas questões de gêneros e na compreensão das regras (FANTIN, 2000). Por esse motivo a necessidade da mediação docente já que:

Brincar também é uma forma de buscar estabilidade emocional, pois certas brincadeiras trazem os elementos necessários para lidar com os medos, a angústia, a surpresa, o abandono, o poder, que são emoções necessárias ao convívio coletivo, ao convívio de pares. Brincar, como uma atividade compartilhada, permite ao ser humano conhecer e reinventar, “reproduzir e interpretar”, gerando novas formas culturais entre as crianças. [...] Por isso, a atividade lúdica não pode ser pensada fora do contexto social e cultural da infância (REDIN, 2009, p.123-124).

Então, retomando por um momento ao pensamento pessimista de Iturra (1997), quando ele se refere a cultura erudita como uma máscara que o docente coloca na realidade em que a criança vive. Pode-se compreender que essa máscara talvez não seja somente o fato de o docente transformar a realidade em algo belo, e totalmente coeso e correto, mas

sobretudo, a incapacidade que alguns docentes possuem em considerar extremamente relevante o processo de compreensão do ser criança frente ao mundo do adulto. Nesse processo de compreensão, milhões de dúvidas surgem aos neófitos, e muitas vezes as possibilidades de entendimento que eles engendram em suas ações lúdicas, como os jogos do faz de conta, por exemplo, são descartadas, desconsideradas ou até mesmo negligenciadas pelo docente. Por essa razão, muitas vezes as atividades oferecidas pelos docentes não fazem sentido algum as crianças, que acabam encarando-as na esfera do trabalho, tal qual Fantin (2000) já identificou em seus estudos, por exemplo.

A fantasia que Iturra (1997) se refere não está num ato mentiroso, no fato de somente o docente trazer para a sala de aula algo que não existe, mas sim no ato de o docente muitas vezes desconsiderar o saber que a criança traz para a escola, o saber da sua cultura familiar, da sua cultura local, da sua cultura de infância. A partir dessa negligência, afasta-se o interesse da criança pela escola, quebra-se o encantamento e a surpresa necessária a rotina escolar, tal qual apontou Fantin (2000).

Dar voz à criança não significa deixar que o comando seja somente dela, mas que haja um compartilhamento de saberes cerceados pela mediação docente. Fantin (200) afirma que ainda confia-se pouco na capacidade de as crianças organizarem pequenos grupos para realizarem atividades diversificadas. Da mesma forma que Redin (2009) salienta a respeito desse ato de compartilhar saberes:

Considerar as crianças como um grupo social, que participa da cultura de forma ativa, produzindo mudanças culturais, não é tão simples assim e significa uma mudança de paradigmas em relação à participação das crianças na sociedade. Elas deixam de ser números para estatísticas e assumem um lugar ativo, onde tanto influenciam as formas de viver dos grupos sociais, como são influenciadas por eles (REDIN, 2009, p.119).

Esse lugar ativo no qual Redin (2009) se refere, também pode ser na escola, no qual o exercício de equilíbrio no compartilhamento dos saberes entre docentes e discentes se faz necessário. Os saberes das crianças são comunicados pelo lúdico, que é a sua linguagem (ITURRA, 1997) e essa comunicação se faz necessária em sala de aula para a produção e progressão do conhecimento sócio-cultural das crianças e dos adultos, enriquecendo e transformando suas culturas.

Não é a toa que Benjamin (2002, p. 94) na década de 20, ao proferir suas reflexões a respeito da criança já enfatizava a postura ativa dos infantes: “[...] assim também as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem.”

Por fim, percebe-se que há um embate entre a compreensão das rigorosidades da instituição educacional na figura do docente pela criança, e a liberdade que a criança deseja obter para vivenciar a sua cultura infantil. O equilíbrio entre o poder do adulto frente às atividades determinadas por ele sem a participação das crianças e a inclusão, no ato pedagógico docente, da mediação e compreensão das livres produções culturais das crianças no ambiente escolar, parece ser o ponto mais difícil no processo de construção da cultura lúdica infantil na escola.

3 METODOLOGIA

3.1 UM OLHAR DE DENTRO PARA FORA

Durante muito tempo as pesquisas com crianças concentraram-se em compreendê-las por meio dos discursos dos adultos, registrados em relatórios, entrevistas ou questionários, caracterizando uma pesquisa “sobre criança”. Nos últimos vinte anos essa abordagem metodológica vem sendo substituída pela possibilidade de dar voz à criança, colocando-a como protagonista das investigações necessárias aos estudos, evidenciando o seu olhar, o seu entendimento, as suas atitudes, e a partir disso registrando com maior fidedignidade as características desse grupo social. A partir dessa compreensão, se estabelece a pesquisa “com” ou “para” crianças (CORSARO, 2011).

A pesquisa “com” crianças tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores que concebem a criança como um ser pleno, ativo e capaz de transformar a sociedade em que vive. Para isso, destina-se a atenção ao seu ponto de vista, para compreender os significados que ela atribui ao seu mundo, ou seja, coleta-se o que ela fala, o que e como ela pensa, e não o que falam sobre ela (COHN, 2005)

Para isso, os estudos etnográficos são considerados os mais adequados na busca de uma compreensão mais abrangente a respeito da criança como um ser atuante em sociedade, já que,

[...] o pesquisador participa ativamente da vida e do mundo social que estuda, compartilhando seus vários momentos, o que ficou conhecido como *observação participante*. Ele também ouve o que as pessoas que vivem nesse mundo tem a dizer sobre ele, preocupando-se em entender o que ficou conhecido como o *ponto de vista do nativo*, ou seja, o modo como as pessoas que vivem nesse universo social o entendem. Portanto, usando-se da etnografia, um estudioso das crianças pode observar diretamente o que elas fazem e ouvir delas o que têm a dizer sobre o mundo (COHN, 2005, p. 10).

Os métodos etnográficos estão enraizados nos estudos antropológicos, e surgem a partir do momento em que os estudiosos perceberam que para compreender a realidade da vida cotidiana de determinados grupos humanos, era necessário estar inserido no meio deles, observando de perto seus costumes e hábitos. Por esse motivo o significado de etnografia está inerente ao ato de descrever um povo, um grupo ou uma tribo, ou seja, o olhar está para o coletivo e não para o individual (ANGROSINO, 2011).

Embora a etnografia esteja vinculada aos estudos em antropologia, nos últimos séculos ela também vem sendo utilizada para os estudos em sociologia e também em pedagogia e em estudos culturais. Essa migração do método etnográfico para outras áreas engendram estudos de grande relevância á compreensão do universo das crianças, como, por exemplo, o estudo de William A. Corsaro. Foi através do método etnográfico que Corsaro (2011) formulou sua teoria a respeito da socialização das crianças¹¹, e que é colocada como uma das bases para a compreensão da presente pesquisa. O pesquisador realizou um estudo longitudinal em escolas americanas e italianas, com a finalidade de explicar as características peculiares a esse grupo social, ampliando o conhecimento a respeito da cultura da infância.

Após o contato profundo com a etnografia, Corsaro (2009) ressaltava algumas características importantes. A primeira é o comprometimento pelo fato de o pesquisador registrar sistematicamente suas notas de campo a partir da estadia direta e muito próxima com os sujeitos da pesquisa, realizando uma observação participante que possibilita uma perspectiva que parte de dentro do grupo pesquisado. A segunda característica é a capacidade de mesclar as especificidades do grupo pesquisado com a análise de uma dimensão mais ampla. É extremamente necessária a observação de cada pequeno detalhe do cotidiano do grupo pesquisado, com a finalidade de compreender os comportamentos mais amplos, por isso ele afirma que a etnografia é “microscópica” e “holística” ao mesmo tempo.

Para captar esses pequenos detalhes e relacioná-los com um universo maior, Corsaro (2009) afirma que não basta o pesquisador na condição de observador da realidade, registrar um evento superficialmente. É preciso interpretar os eventos nos contextos em que se inserem, realizando o que Geertz (1989) chama de “descrição densa”, ou seja, uma observação que desmembre os significados presentes no evento explorado.

A terceira e última característica apontada por Corsaro (2009) a respeito da etnografia é o fato de ela ser “flexível” e “autocorretiva”. Diferente da pesquisa experimental que necessitam de procedimentos controlados, a etnografia é aberta as outras análises que não tenham sido previstas na estrutura inicial da pesquisa, cabendo ao pesquisador incluí-las em sua coleta e na análises de dados. O sentido autocorretivo aplica-se pela necessidade de

Registrar e analisar erros metodológicos iniciais, julgamentos equivocados ou o que Charles Briggs (1986) chama de “repertório comunicativo”, é uma forma útil de os etnógrafos obterem informações para revisar seus procedimentos, e assim melhor

¹¹ Teoria da reprodução interpretativa explanada no subcapítulo 2.1.2.1

adaptar às demandas de uma situação particular de campo (CORSARO, 2009, p. 87).

O fato de a etnografia permitir ajustes corretivos, não significa que ela desconsidere a necessidade de uma estrutura analítica inicial. Corsaro (2009) afirma que existe a necessidade de equilibrar a estrutura guiada pelo problema da pesquisa, com a flexibilidade necessária para a compreensão do posicionamento do grupo pesquisado. Para isso, o pesquisador aponta algumas estratégias que estão inerentes ao método, tais como: aceitação do pesquisador no grupo social a ser pesquisado, coleta e escrita consistente em notas de campo a partir de uma “descrição densa” que deve estar inclusive na análise dos dados, registros audiovisuais dos eventos a ser analisados no grupo pesquisado.

As estratégias dos estudos etnográficos acima descritos, segundo Angrosino (2011), cabem em três grandes categorias, que são consideradas “habilidades centrais” a todo o pesquisador de campo: a observação, a entrevista e a pesquisa em documentos.

Portanto, a etnografia marca uma pesquisa de caráter social, pois está a serviço de relatar as descobertas de um grupo, de um povo ou de uma tribo. O pesquisador é um observador atuante da realidade que estuda e,

A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela (MINAYO, 2004, p. 15).

3.2 CARACTERIZAÇÃO E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA: NOTAS INTRODUTÓRIAS

A etnografia proporcionou a presente pesquisa um acervo de técnicas a serem exploradas diante da realidade a ser pesquisada. Dessa forma, diante da necessidade de ouvir e ver as crianças em situações de diálogos entre seus pares, construindo suas culturas lúdicas infantis, com um foco sobre as situações de elaboração dos jogos do faz de conta, tornou-se imprescindível uma análise qualitativa e descritiva dessa realidade, engendrando um caráter de pesquisa social.

O caráter qualitativo de uma pesquisa se preocupa com um nível de realidade no qual não se permite quantificá-lo. Conforme Minayo (2004), esse tipo de pesquisa trabalha

com múltiplos significados, crenças, valores, fatores motivacionais, aprofundando-se nas relações entre os seres humanos, sendo impossível à operacionalização de variáveis.

Para analisar qualitativamente a realidade estudada, foi necessário estar junto aos grupos pesquisados, a fim de coletar dados fidedignos. Por esse motivo, foi utilizado o método de campo, munido da técnica de observação participante, indicada por Cohn (2005, p. 45) como “[...] certamente uma alternativa rica e enriquecedora, que permite uma abordagem dos universos das crianças em si.”. Além disso, essa técnica também foi utilizada pelos estudos de Corsaro (2011)¹² em rotinas escolares, o que torna a técnica relevante, diante da proximidade com os sujeitos e do recorte do campo da presente pesquisa, respectivamente: as crianças e a escola.

A técnica de observação participante é uma ferramenta ideal para a compreensão de culturas em estudos, na qual o pesquisador está imerso no ambiente dos sujeitos da pesquisa. É muito importante estabelecer um distanciamento do grupo pesquisado, desvencilhando-se de sentimentos etnocêntricos, que possa engendrar uma falsa descrição do fenômeno observado (MARCONI; PRESOTTO, 2001).

Nesse caso é preciso estar com o grupo, interagir com ele, mas registrar os fatos a serem observados de acordo como ocorrem, separando-os das percepções pessoais do pesquisador. Bussab e Santos (2009) ao descrever suas reflexões a respeito da técnica de observação participante nos estudos etnográficos de William A. Corsaro, ressaltam a importância dessa observação ser realizada num contexto “de dentro”, ou seja, a partir da imersão do pesquisador *in loco*, mas, não deixa de salientar que esse “de dentro” somente é possível pelo ir e vir de um “de fora”, ou seja aspectos externos ao *lócus* pesquisado também devem ser observados e influenciam a observação participante. Por esse motivo a necessidade de sistematização, que auxilia no distanciamento que o pesquisador deve manter no registro dos seus apontamentos.

Moraes (2012) corrobora afirmando que utilizar a técnica de observação participante é dar voz aos discursos imaginários, fugindo da lógica dos discursos prontos, sendo possível a captação de uma realidade cultural cotidiana. Dessa forma, a busca pelo fenômeno dos jogos do faz de conta nas rotinas em sala de aula, pressupõe um dos elementos do cotidiano das crianças que foram envolvidas no estudo, e dessa forma, justifica positivamente a utilização da técnica de observação participante.

¹² Verificar a explanação do método na seção 1.1 do presente estudo.

Corsaro (2011) afirma que os jogos do faz de conta são fenômenos complexos e elaborados rapidamente pelas crianças, exigindo uma análise sociolingüística do pesquisador. Muitas vezes são realizados corporalmente sem a necessidade de verbalização. Por esse motivo, a imersão do pesquisador junto ao grupo se faz necessário, sempre tomando o cuidado para não envolver-se a ponto de engendrar apenas os seus sentimentos, esquecendo-se de relacionar com os aspectos externos. O distanciamento é difícil, porém necessário para fazer possíveis ajustes durante a estadia a campo, os quais a técnica permite.

Em semelhança as determinações de Corsaro (2011) a respeito da observação dos jogos de faz de conta, Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 425) afirmam que “A observação é muito útil: para coletar dados sobre fenômenos, temas ou situações delicadas ou difíceis de discutir ou descrever; também quando os participantes não são muito eloqüentes, articulados ou descritivos [...]” O universo infantil e do faz de conta se encaixam nessa perspectiva.

Corsaro (2011) ainda afirma que diante de fenômenos complexos como os jogos do faz de conta em crianças, o recurso de registro audiovisual torna-se muito relevante. Mas, em contrapartida, Minayo (2004, p. 63) salienta que esse não é o único recurso que um pesquisador social dispõe, sendo possível “trabalharmos com um sistema de anotação simultânea da comunicação [...]” E reforça:

Com isso, não estamos dizendo que um bom trabalho de pesquisa deva ficar limitado ao registro visual, mas afirmamos que esse registro assume um papel complementar ao projeto como um todo. Porém, nada substitui o olhar atento de um pesquisador de campo ao evasivo próprio da realidade das relações sociais (MINAYO, 2004, p. 63).

Dessa forma, para validar os apontamentos das observações realizadas de forma participativa no campo de pesquisa, foi necessário o uso do diário de campo.

3.2.1 O instrumento de coleta de dados

O diário de campo é um instrumento de suma importância para o registro das observações realizadas no local efetivo da pesquisa. Minayo (2004) afirma que ele é um “amigo silencioso”, que acompanha o pesquisador passo a passo durante as rotinas de observação, sendo ele “pessoal e intransferível”, ou seja, é uma marca registrada do pesquisador *in loco*.

Esse instrumento pode e deve ser estruturado pelo pesquisador a fim de ele possa coletar o maior número de informações, que irá facilitar a sua análise de dados. Minayo (2004) afirma que ele deve ser sistematizado desde a entrada do pesquisador a campo até o último dia de observação, sendo ali registrados todos os aspectos que norteiam, e também os mais incisivos, o objeto de estudo da pesquisa.

Nessa sistematização, segundo Falkembach (1987), o diário deve agrupar: as observações de fatos concretos, os fenômenos sociais, os acontecimentos, as relações verificadas, as experiências pessoais do investigador, suas reflexões e seus comentários.

Portanto, esse instrumento é aberto e flexível, dentro de uma estrutura pré determinada pelo pesquisador que registrará o maior número de informações possíveis a respeito do objeto de pesquisa. Nesse caso, sobre os jogos do faz de conta (MINAYO, 2004).

O diário de campo reúne características descritivas, que dizem respeito aos acontecimentos em relação ao objeto de estudo, ao espaço físico, as características dos sujeitos, ao comportamento do observador, e reflexivas que são os apontamentos a respeito do ponto de vista do pesquisador, pontos de clarificação, e análises mais profundas diante de conflitos práticos (FALKEMBACH, 1987).

3.3 O CAMPO DE PESQUISA E OS SUJEITOS: CONHECENDO OS CENÁRIOS E SEUS ATORES

Após os tramites legais para a permissão da pesquisa nas escolas, mediante assinaturas dos termos de consentimento em anexo, e acordo dos períodos de coleta, a pesquisadora pode tecer seus conhecimentos a partir do campo de estudo com seus sujeitos. É importante ressaltar que não foram permitidas por ambas as escolas, na figura majoritária dos diretores, nenhum registro áudio-visual da rotina em sala de aula, sendo permitido somente o registro escrito.

O registro escrito é justamente o principal instrumento do pesquisador quando se utiliza a técnica de observação participante, pois nele concentra-se a essência, a sensibilidade do observador diante de cada detalhe, em cada momento. Os registros audiovisuais seriam uma complementação para o estudo (MINAYO, 2004).

A primeira escola explorada, denominada nesse estudo de M.P, é pública e municipal, localizada em um bairro de classe média baixa, em Criciúma/SC, e atende crianças

de zero a seis anos de idade. Ela foi construída especialmente para o atendimento de crianças em primeira infância, e por esse motivo algumas salas, como as do berçário, contam com um espaço interno para higiene como banheiras para banho, pias, berços e espaço para banho de sol interligado com a sala de aula e totalmente cercado.

O espaço externo é amplo, com um hall de entrada que abriga um espaço cercado para as brincadeiras das crianças do berçário, um refeitório com três mesas extensas e próximas da cozinha facilitando o atendimento das professoras durante as refeições. O parque está localizado no fundo da escola com extenso gramado. A escola também conta com uma pequena sala de vídeo e uma sala de informática com dez computadores.

As salas de aula das crianças de quatro a seis anos não contam com o espaço integrado de higiene, e elas utilizam os banheiros que estão localizados próximo ao hall de entrada, divididos por gêneros e adaptados às suas faixas etárias. Essas salas de aula são bem menores que aquelas destinadas aos bebês, e foi numa dessas salas que a pesquisadora encontrou seus primeiros sujeitos, analisando-os em busca das respostas aos questionamentos levantados pelo presente estudo.

A turma (A), da professora (R), foi convidada pela Diretora da escola M.P para participar voluntariamente do estudo, obtendo um aceite positivo. Essa turma conta com 13 crianças que permanecem em período integral na escola, das 07:00hs às 18:30hs, e outras 05 crianças que permanecem apenas no turno vespertino. A professora do turno matutino não é a mesma para o turno vespertino. Nesse caso, a professora (R) é apenas do turno matutino (das 07:00hs às 12:30hs) que foi justamente a rotina de turno observada pela pesquisadora na escola M.P.

A professora (R) leciona na escola M.P como A.C.T, ou seja, como professora de caráter temporário (um ano) sendo necessária a aprovação em concurso anual para a continuação do contrato de trabalho junto a Prefeitura Municipal de Criciúma, não sendo garantida a permanência da docente na mesma escola.

A turma (A), no período matutino, é composta por 06 meninos; um deles portador de autismo; e 07 meninas, todos com quatro anos completos. Para auxiliar o aluno autista em sala de aula, a Prefeitura contrata uma professora particular para um atendimento específico, que será identificada no estudo como professora (A.X).

A sala de aula na qual vivenciam seus aprendizados diariamente é pequena; cerca de 30m², com espaço reduzido para 04 mesas grandes em colméias divididas em 05 pequenas

mesas, totalizando uma capacidade para 20 crianças. A professora conta com uma pequena mesa e um balcão de cimento para apoiar os materiais didáticos. Os brinquedos disponíveis são frutos de doações e poucos deles são comprados pela Prefeitura, eles ficam empilhados dentro de uma caixa de papelão e apresentam um mau estado de conservação, muitos estão quebrados. O espaço do tapete é pequeno e os livros são armazenados numa cortina de pano, também apresentando um mau estado de conservação.

A segunda escola participante voluntária do presente estudo foi a I.M, de caráter privado, localizada no Centro da Cidade de Criciúma, há mais de 50 anos, sendo considerada uma das mais tradicionais da cidade. Ela atende mais de mil alunos de classe média e alta, nos níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, e no Ensino Médio.

A turma (B) da escola I.M, foi convidada pela coordenação pedagógica para participar voluntariamente do estudo, obtendo-se o aceite positivo. Ela é composta por alunos frequentadores do período vespertino (13:20hs às 17:20hs) sob a responsabilidade da professora (S), e a auxiliar de professora (J). Nessa turma também há um aluno autista, que é atendido particularmente pela professora (Y). A classe é composta por 25 crianças, sendo 16 meninos e 09 meninas.

A escola I.M possui um total de 16.000m² compreendendo nesse espaço: uma área de convivência interna com cantina, gruta e área de Lazer, biblioteca, laboratório tecnológico, laboratório de informática e laboratório de física, química e biologia, centro poliesportivo com quatro quadras cobertas, espaço esportivo descoberto, piscina semi-olímpica, auditório com capacidade para 300 pessoas, área de Educação Infantil com acesso independente para o atendimento de 230 crianças com parque, atelier, sala de vídeo e miniquadras, além de salas de aula equipadas com lousa digital e climatização.

A sala de aula da turma (B) compreende um espaço de 80m², com pavimento emborrachado, bem iluminada, climatizada, com quadro branco e mesa para a professora, dois armários de fórmica fechados para o armazenamento dos cadernos e demais materiais pedagógicos, um varal com vários tipos de fantasias, um tapete com várias almofadas e junto a ele um armário aberto com vários livros novos e do lado oposto um armário aberto com vários brinquedos em ótimo estado de conservação. Além disso, a sala de aula conta com um espaço interno para higiene adaptado ao tamanho da criança com duas cubas e torneiras e um espaço para o armazenamento das escovas de dentes. Ao lado das pias um suporte para papel toalha e outro para álcool gel.

O parque infantil é altamente moderno, com pista de corrida, brinquedos protegidos por redes, casa na árvore e espaço para brincadeiras com água e para a retirada de areia, evitando a sujeira dentro das salas de aula.

Por motivos éticos de pesquisa, e para facilitar a compreensão dos sujeitos do estudo, o quadro abaixo identifica e descreve as siglas para cada função dos mesmos:

Quadro 1 – Descrição fictícia dos sujeitos do estudo.

| ESCOLA PÚBLICA | | ESCOLA PRIVADA | |
|--|----------------|--|----------------|
| Descrição | Sigla | Descrição | Sigla |
| Escola | M.P | Escola | I.M |
| Docente Titular | Professora (R) | Docente Titular | Professora (S) |
| Professora particular do aluno autista | (A.X) | Professora particular do aluno autista | (Y) |
| | | Auxiliar de professora | (J) |
| Turma de alunos | Turma (A) | Turma de alunos | Turma (B) |
| Aluno | (N) | Aluno | (B2) |
| Aluna | (S) | Aluna | (I2) |
| Aluna | (V) | Aluno | (M2) |
| Aluna | (D) | Aluna | (E2) |
| Aluno | (B) | Aluno | (O2) |
| Aluna | (X) | Aluno | (A2) |
| Aluno | (R) | Aluno | (C2) |
| Aluna | (M) | Aluna | (F2) |
| Aluna | (I) | Aluna | (P2) |
| Aluna | (A) | Aluno | (V2) |
| Aluna | (E) | Aluno | (C3) |
| Aluna | (J) | Aluno | (T2) |
| Aluno | (K) | 13 Alunos ausentes | (W) |
| Total | 13 alunos | Total de alunos | 25 |

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

Ressalta-se que, na escola I.M, alguns alunos não estiveram presentes durante toda a semana da coleta de dados, e outros não fizeram parte dos jogos analisados na rotina, portanto, acabaram não sendo citados no diário de campo. Esses alunos foram representados pela sigla (W).

3.3.1 Procedimentos de coleta dos dados: recepção, aceitação e participação do pesquisador no e com os grupos pesquisados.

Embora os cenários sejam muito diferentes, neles foram encontradas algumas semelhanças na busca pelo entendimento do processo de produção dos jogos do faz de conta, e que serão descritas ao longo da análise. Uma dessas semelhanças foi justamente a recepção e o acolhimento da pesquisadora.

Bussab e Santos (2009) alertam sobre a importância da aceitação do pesquisador no grupo social pesquisado, bem como a sua forma de participação dentro dele. O pesquisador precisa manter uma relação de troca, permitindo que o cotidiano do grupo não se altere com a sua presença. Para facilitar essa aceitação Ades (2009, p. 128), ao reportar-se aos estudos de Corsaro, afirma que em se tratando de criança é necessário que o adulto pesquisador se torne uma delas ressaltando que “Não é um retorno ao que o adulto foi um dia, mas uma forma de ele estabelecer um contato social diferente e, por meio dele, aprender como se aprende sempre através da interação.”

Assim como Corsaro (2009) se sentiu aflito no primeiro contato com as crianças da escola italiana, a pesquisadora também adentrou em ambas as escolas com certo grau de ansiedade pela expectativa quanto à recepção das professoras e alunos. Foi realmente necessário buscar esse “contato social diferente” no qual se refere Ades (2009). A estratégia inicial portanto, foi deixar a professora à vontade para esclarecer as crianças o porquê da presença desse novo adulto no grupo.

Na escola M.P a professora (R) recebeu a pesquisadora com muita simpatia, deixando-a à vontade quanto ao seu posicionamento na sala de aula e foi logo iniciando sua rotina de trabalho junto às crianças. Essas, num primeiro momento, ignoram a minha presença pois estavam concentradas brincando de massinha. A pesquisadora sentou-se num canto da sala de aula e inicia as primeiras observações empíricas. Nesse momento apenas 06 crianças estão na sala de aula, e somente o aluno autista percebe a presença de um novo membro no grupo, fixando o seu olhar.

Após todos chegarem a professora (A.X) conduziu a turma ao refeitório para o café da manhã, e neste momento iniciaram as primeiras percepções das crianças em relação à pesquisadora, conforme o diálogo descrito a seguir:

A aluna (V) percebe a minha presença num banco próximo a mesa do café e pergunta à professora (A.X):
 - Ela. (Aponta a aluna para mim) Vai ficar “com nós”?
 A professora responde positivamente balançando a cabeça.
 Logo em seguida a aluna (V) acena sorridente para mim. (DIÁRIO DE CAMPO 01/ ESCOLA M.P/ PRIMEIRO DIA 31/03/2014).

Após o retorno do café, a professora (R) colocou a turma (A) em roda no tapete e me apresentou rapidamente, explicando que eu estaria observando as brincadeiras da turma para aprender junto a eles. As crianças não questionaram muito e logo retornaram o olhar a professora (R) que iniciou a chamada.

A princípio a pesquisadora sente-se mais a vontade e a ansiedade vai diminuindo a medida que os registros observacionais vão tomando forma no diário de campo, e ao passo em que as crianças uma a uma espontaneamente vão aproximando-se da pesquisadora.

As primeiras observações são de caráter empírico, de modo a revelar um saber mais estruturado a partir dos primeiros detalhes ainda estanques no diário de campo, exatamente como afirma Ades (2009), quando relata a imersão do adulto junto ao grupo de crianças para fins de pesquisa:

Não trazer o que se quer estudar para um ambiente controlado, preservar a espontaneidade que o define; não olhar rapidamente ou pouco, mas ir construindo uma compreensão ao longo de um contato prolongado que torna o observador tão familiar com o que observa que seja capaz de se representar o seu jeito de ser como se dele participasse. O primeiro olhar é simplificador, os outros revelam a complexidade do fato (ADES, 2009, p. 128-129).

Após a percepção e contato visual do aluno autista e da aluna (V), surgiu um novo contato; dessa vez verbal; da aluna (S), que muito espontaneamente após um conflito durante a chamada, vem até mim e indaga:

“ALUNA (S): Prô, aquele amigo ta dizendo que a minha amiga fala errado! A professora (R) percebe a sua aproximação até mim e interfere mediando o conflito. A aluna (S) senta-se na roda e a chamada é iniciada.” (DIÁRIO DE CAMPO 01/ ESCOLA M.P/ PRIMEIRO DIA 31/03/2014).

A pesquisadora não participou do diálogo pela interferência da docente, mas o fato da procura espontânea da criança é justamente pela percepção que a criança demonstrou de que qualquer que seja o adulto, ele poderá resolver seus problemas, independente de conhecê-lo há muito tempo ou não. E, em se tratando de um ambiente escolar, o adulto é

referência ainda maior, e nesse caso, a referência foi justamente a pesquisadora que acabava de entrar na rotina da turma (A). Para isso Ades (2009, p. 133) corrobora:

O adulto é um quebrador de galhos, um intermediário em relação a outros adultos, um cara que conhece histórias e truques, alguém capaz de pacificar brigas entre crianças pela sua própria presença ou de forma mais ativa, alguém capaz de proporcionar um afeto muito especial, despido de poder, mas não de diferença.

Naquele momento a pesquisadora estava despida de poder sobre o grupo no olhar da aluna (S), mas foi identificada como adulta capaz de resolver um conflito.

Após a explicação da atividade pela professora (R) na sala de aula, a mesma aluna reportou-se a mim:

ALUNA (S): O que você está fazendo?
 PESQUISADORA: Estou olhando vocês brincarem.
 Ela então se cala e se afasta retornando para a sua cadeira e continuando a atividade solicitada pela professora (R). (DIÁRIO DE CAMPO 01/ ESCOLA M.P/ PRIMEIRO DIA 31/03/2014).

A aceitação da pesquisadora na escola M.P seguiu uma normalidade gradativa, instalando-se uma semelhança com o processo de amizade, conforme explica Ades (2009) ao referir-se a participação e aceitação de William A. Corsaro em seu estudo etnográfico.

“Essa aceitação gradativa pode ser contemplada nos registros a seguir: hoje, ao chegar na sala de aula me senti bem a vontade. Fui contemplada com um bom dia bem carinhoso de quatro alunas e das professoras.” (DIÁRIO DE CAMPO 02/ ESCOLA M.P/ SEGUNDO DIA 01/04/2014).

“Fui recepcionada com um convite para uma festa de aniversário da aluna (S). Fiquei surpresa e muito contente.” (DIÁRIO DE CAMPO 03/ ESCOLA M.P/ TERCEIRO DIA 02/04/2014).

Durante uma atividade na sala de vídeo...
 ALUNA (D): Onde está a sua bonequinha?
 Ela se referia ao meu chaveiro.
 PESQUISADORA: Está em casa.
 Durante uma atividade livre em sala de aula o aluno (N) manifesta o desejo de desenhar um boneco para mim.
 O boneco fica registrado no diário.
 Enquanto aguarda a professora de informática a aluna (D) manifesta o desejo de desenhar para mim.

Seu desenho também está registrado no diário. (DIÁRIO DE CAMPO 05/ ESCOLA M.P/ QUINTO DIA 04/04/2014)

Essa aproximação das crianças com o pesquisador, revelando o desejo das crianças em registrarem suas produções, demonstrou que realmente o estudo concentrou suas análises de dentro para fora, permitindo que a pesquisadora pudesse apreender e compreender os fenômenos que surgem da sua participação efetiva no grupo pesquisado.

Bussab e Santos, (2009, p. 110) afirma:

As crianças não somente escreveram dados no meu caderno, mas me diziam o que elas pensam que é importante sobre a cultura de pares para incluir em minhas notas. Portanto, é um belo exemplo de pesquisa com as crianças comparadas à sobre crianças.

Bussab e Santos (2009) reafirmam a importância da observação naturalística imersa no grupo pesquisado, para que os apontamentos do pesquisador tenham sentido e caracterizando um estudo com crianças e não sobre crianças.

Essas características também estiveram presentes durante a recepção, aceitação e participação semanal com o grupo de crianças da escola I.M. A professora (S) recebeu a pesquisadora com muita simpatia e naturalidade, levando-a até a sala de aula antes da chegada dos alunos, e solicitando que a mesma ficasse à vontade quanto ao posicionamento na sala de aula. Uma mesa próxima a porta foi o local escolhido para a observação da pesquisadora.

Após a chegada de todos os alunos, a professora (S) solicitou que eu me apresentasse aos alunos. Rapidamente expliquei que estaria com eles durante a semana observando suas brincadeiras. Logo após a professora (S) iniciou a sua rotina realizando a chamada.

A primeira aproximação com a pesquisadora ocorreu já na segunda rotina do primeiro dia, durante a atividade direcionada, conforme o registro a seguir:

A professora (S) aproveita a roda e começa a contar a história da Maria Cininha, uma menina que fazia recorte e colagens lindas de papel. Ela mostra duas obras de arte da Maria Cininha. A professora segue contando a história nos mínimos detalhes e abre espaço para as crianças interferirem. Durante a contação as crianças permanecem em silêncio e muito atentas. Às 13:55 as crianças saem da roda e vão para as mesas. A professora solicita que as crianças pensem num segundo nome para juntar ao seu nome, e guardar segredo. Eles terão que se desenhar com as características do segundo nome. Ela deu um exemplo com o seu nome: "(S) estrelinha", e desenhou uma menina com estrelinha na cabeça. As próprias crianças buscam o lápis na estante para começar a atividade.

Após alguns minutos...

Um dos alunos vem correndo até mim e diz:

- Olha o meu! E mostra o seu desenho.

- Sou o (B2) Pintador, porque gosto de pintar.

Logo em seguida vem uma aluna até mim, mas não consegue dizer o que desenhou [...] Eles vem me mostrar, me abraçam e contam seus segundos nomes. (DIÁRIO DE CAMPO 01/ ESCOLA I.M/ PRIMEIRO DIA 16/06/2014 – 16:00)

O que impressiona é justamente essa demonstração de afeto com toque já no primeiro dia e nos primeiros contatos. Foi perceptível a sensação de pertencimento a um grupo de amigos, na qual se refere Ades (2009) em seus estudos, ao analisar também a participação de Corsaro junto as crianças em seus estudos longitudinais.

Esse vínculo inicial fica mais evidente no registro abaixo ainda no primeiro dia de campo na escola I.M:

Durante uma atividade livre, algumas crianças brincam com as fantasias pela sala, outras fazem recorte e colagens...

Uma menina (I2) se aproxima e me entrega um presente, uma bandeirinha recortada e colada. [...]

Alguns alunos me rodeiam, questionando muito sobre o que eu estou escrevendo. Eu respondo que é sobre eles, e eles começam a relatar o que estão fazendo para eu escreva. [...]

Alguns alunos veem me contar o que estão fazendo:

ALUNO (M2): Eu sou o Batman vermelho! Eu solto fogo!

Após o aluno (M2)...

Recebo mais um mimo! Um desenho da aluna (E2).

Quando a professora (S) solicita que organizem a sala para a saída...

O aluno (M2) se aproxima e me entrega um desenho. (DIÁRIO DE CAMPO 01/ ESCOLA I.M/ PRIMEIRO DIA 16/06/2014 – 16:00).

As crianças da escola I.M demonstraram maior interesse e curiosidade; num primeiro momento; em descobrir o que de fato aquele “adulto atípico” estava fazendo no seu grupo. Elas estabeleceram contato mais rapidamente que as crianças da escola M.P nos primeiros momentos de estadia a campo. A pesquisadora procurou manter um diálogo com as crianças somente quando elas se dirigiam espontaneamente até ela, questionando ou afirmando algo. Foi realmente necessário demonstrar ao grupo de crianças que estava ali um “adulto despido de poder”, ou seja, um adulto que não estaria interferindo ou determinando suas brincadeiras e jogos, mas que estaria com o grupo em caráter de observação.

Nesse caso, e o fato de a pesquisadora manter contato diário com crianças da mesma faixa etária facilitou esse processo no primeiro contato em ambos os grupos.

Esse processo é relatado por Ades (2009, p. 132) quase num passo a passo:

Tudo começa pela entrada no grupo (Corsaro sentado entre as crianças) ou pelo contato entre um adulto e uma criança. Há pré-requisitos para que o relacionamento se estabeleça. É preciso que o adulto desista um pouco, como num faz de conta, do poder que lhe confere o papel tradicional de adulto, como quem se agacha para falar com as crianças, estabelecendo uma proximidade ao mesmo tempo física e simbólica. É um jogo, e o adulto que joga se destaca, aos olhos das crianças, dos outros adultos distraídos ou reguladores. Torna-se atípico.

A aceitação foi acontecendo a cada momento na rotina, e nem sempre ficava estabelecido um diálogo verbal, sendo perceptível pela expressividade nos gestos, um sorriso, um aceno ou um olhar de aprovação que ocorreram inúmeras vezes em ambos os grupos. Assim como Corsaro (2009) se surpreendeu com sua recepção e aceitação na escola italiana em Bolonha, a sensação da pesquisadora foi semelhante. As expectativas eram para um estranhamento inicial a ponto de influenciar indiretamente a rotina, mas isso não ocorreu.

Ainda no primeiro dia a pesquisadora é acolhida pela aluna (I2) mais uma vez:

Durante a brincadeira livre em sala de aula, alguns alunos jogam o faz de conta com tema de super heróis, outros se vestem mas se sentam para fazer recorte e colagens. Uma dessas alunas é a (I2). Ela está recortando vestida de princesa. Ao lado dela uma bandejinha cor de rosa com uma xícara da mesma cor. Ela caminha até a direção da pesquisadora e diz:

ALUNA (I2): Trouxe chá para você.

A pesquisadora finge tomar o chá, e a aluna (I2) volta para a sua mesa. (DIÁRIO DE CAMPO 01/ ESCOLA I.M/ PRIMEIRO DIA 16/06/2014 – 16:35).

Assim como na escola M.P algumas crianças manifestaram o desejo de escrever algo no diário da pesquisadora, na escola I.M, após a entrega de desenhos e “chá” à pesquisadora como forma de boas vindas, no terceiro dia de campo, quase todos os alunos solicitaram se poderiam assinar o seu nome no caderno da pesquisadora, e ela consentiu, deixando esse registro no diário de campo 03. Essa manifestação coletiva deixou uma mensagem subjetiva de acolhimento. Naquele momento era possível sentir a aprovação do grupo e uma relação recíproca de tranquilidade.

Em relação às professoras de ambas as escolas, convém salientar de antemão que, segundo Angrosino (2011), a técnica de observação participante é frequentemente criticada pelo fato de reunir subjetividades e alterar o comportamento das pessoas observadas, pela simples presença do pesquisador. Porém, as pesquisas sociais que utilizam essa técnica tem registrado outros comportamentos que contestam e minimizam essas críticas:

Pode-se dizer que a própria naturalidade da observação ameniza o viés, pois o observador (ao contrário do entrevistador, por exemplo) não costuma solicitar que as pessoas façam nada fora do comum. Espera-se que, com o tempo, a presença dele ou dela deixe até de ser um fato notável e que as pessoas simplesmente sigam normalmente com suas vidas (ANGROSINO, 2011, p. 82).

Foi exatamente o que aconteceu em ambas as escolas. Tanto a professora (R), da escola M.P, quanto a professora (S), da escola I.M, seguiram suas rotinas normalmente, realizando suas interferências pedagógicas cotidianas, e em alguns momentos até contribuía espontaneamente expondo seus pontos de vista à pesquisadora diante de algumas situações, mantendo um diálogo em uma postura corporal de confiança.

No entanto, como o foco principal das observações eram as crianças com seus pares em situações de jogos do faz de conta, a maioria das falas das docentes (nesses momentos de maior aproximação com a pesquisadora) não foram registradas por serem irrelevantes no entendimento desse processo. As falas eram relativas à vida pessoal de alguns alunos, à sua satisfação com o ofício de ser professora e outras à eventos externos como a Copa do Mundo que se iniciava na semana da coleta.

Somente uma dessas ocorrências de aproximação da docente com a pesquisadora foi registrada, em razão de uma interrupção durante a observação das crianças da turma (B) numa atividade direcionada:

Durante a execução dos alunos numa atividade direcionada em sala de aula ...
[...] Durante a atividade sou interrompida pela professora (S). Ela começa a contar a sua visão sobre a infância de hoje, situações cotidianas das crianças da turma (B), dos pais e assim acabo desviando a atenção das crianças. (DIÁRIO DE CAMPO 04/ ESCOLA I.M/ QUARTO DIA 20/06/2014-14:30).

Portanto, as relações travadas ao longo da estadia a campo transcorreram serenamente, com muita facilidade para a arguição quando necessário e pela sensação de bem-estar em meio aos grupos observados.

3.3.2 Procedimentos de coleta dos dados: o registro no diário de campo

Embora Minayo (2004) e Falkembach (1987) afirmem que o diário de campo necessita de uma sistematização, Agrosino (2011) ressalta que não há um método de registro específico e padronizado para as observações etnográficas, o importante é o pesquisador

tomar nota do maior número de minúcias possível, mantendo uma sistematização particular; podendo ser bloco de notas, cadernos, *notebooks*; que seja sobretudo, facilitadora no processo de análise e recuperação das informações registradas. Por esse motivo é importante o diário de campo seguir uma ordem cronológica dos eventos, independente da forma ou instrumento de registro.

Dessa forma, optou-se pelo caderno de anotações, estabelecendo-se a elaboração de um cabeçalho padrão, registrando: a escola, a turma, o número do diário (de acordo como o dia), a data e os horários de início e término das observações. Esses dados facilitaram a identificação das ocorrências durante o tratamento e a análise dos dados.

Corsaro (2009) corrobora ao citar que, para que o diário de campo seja sistematizado, a abordagem inicial de observações empíricas é essencial ao estudo, sobretudo, pelo fato de o pesquisador ter de passar pela aprovação e aceitação no grupo social no qual ela se insere.

Prevendo, portanto, a necessidade dessas observações empíricas, e diante da expectativa da entrada no grupo de crianças, além do cabeçalho uniforme, foram elencados pontos de observações necessários para o registro de dados importantes para a compreensão do cenário e sujeitos do estudo, tais como: aspectos do espaço físico, recepção da pesquisadora e retratos dos sujeitos.

Outro ponto de observação elencado previamente foi a rotina em sala de aula, que agruparia as situações dos jogos do faz de conta. Porém, durante a tomada de anotações em campo para retratar os sujeitos separadamente não foi possível, sendo necessário flexibilizar, ou seja, as anotações de cunho comportamentais, bem como a maneira como as crianças se relacionaram com a pesquisadora, e como reagiram diante das situações em aula, foram descritas e registradas durante os acontecimentos na rotina em sala de aula.

Para conhecer realmente os sujeitos da pesquisa na íntegra, foi preciso ler atentamente todas as anotações diárias, buscando refletir em busca da resposta ao problema do estudo. Falkembach (1987) aponta a necessidade do diário de campo agrupar pontos de reflexão do pesquisador. Nesse caso, além das anotações reflexivas após a estadia em campo, muitas vezes durante o registro de situações na rotina, a pesquisadora encontrava espaço para descrever sua reflexão imediata diante dos conflitos intelectuais que subitamente surgiam. Tais descrições reflexivas foram acentuadas com caneta de cores diferentes, para facilitar a compreensão das informações ao longo do texto.

Essas reflexões imediatas que surgem do cotidiano do campo de pesquisa são explicadas por Minayo (2004):

O trabalho de campo, em síntese, é fruto de um momento relacional e prático: as inquietações que nos levam ao desenvolvimento de uma pesquisa nascem no universo do cotidiano. O que atrai na produção do conhecimento é a existência do desconhecido, é o sentido da novidade e o confronto com o que nos é estranho. Essa produção, por sua vez, requer sucessivas aproximações em direção ao que se quer conhecer. (MINAYO, 2004, p. 64).

A partir reflexões registradas diante de cada estranhamento, foi possível compreender com maior clareza os retratos dos sujeitos, ou seja, conhecer quem e como agiam as crianças na rotina em sala de aula.

Cada momento da rotina em sala de aula foi minuciosamente registrado, concentrando maiores esforços e atenção aos diálogos verbais e corporais expressos entre as crianças, em cada situação de jogos de faz de conta produzido, e até mesmo em momentos das atividades direcionadas pela docente. Algumas vezes era possível o registro imediato do diálogo, em outros a situação era descrita indiretamente.

Com a aprovação tranquila e espontânea do grupo, algumas vezes a pesquisadora se sentia à vontade para questionar diretamente às crianças sobre algumas brincadeiras ou significados de expressões incompreensíveis. Durante esses questionamentos os diálogos entre a pesquisadora e as crianças fluíam tranquilamente. As crianças explicavam com entusiasmo, demonstrando satisfação em mostrar suas produções.

Durante o momento da brincadeira livre logo pela manhã - Recepção dos alunos)...
 ALUNO (N): Ei, aluno (B) quer brincar?
 ALUNO (B): Não. Eu estou cuidando do meu bebê. Diz ele segurando um ursinho na mão.
 O aluno (N) insiste: Ei! Vamos brincar?
 ALUNO (B): Tá, tá, vamos e pega uma panela.
 Os dois começam a jogar “bola” com uma pecinha de montar e fazendo de conta que as panelinhas de brinquedo eram raquetes. Senti vontade de interferir e pergunto:
 PESQUISADORA: Aluno (N) do que vocês estão brincando?
 ALUNO (N): De bola. Eu já ganhei três vezes. (DIÁRIO DE CAMPO 04/ ESCOLA I.M/ QUARTO DIA 03/04//2014-08:00).

A expressão “Eu já ganhei três vezes” surpreende pelo fato de eles recém começarem a brincar, denotando uma produção própria contada em pormenores, os quais Redin (2009) denomina de “embelezamento da brincadeira”, que são justamente detalhes que

as crianças empregam em suas brincadeiras espontâneas, transportando-as repentinamente de espaço para outro, alterando seus nomes, suas funções e o tempo em que se encontram. A criança informa á pesquisadora com muito entusiasmo algo produzido de imediato. Ela poderia ter simplesmente ignorado a pergunta, ou respondido monossilabicamente. Ao invés disso preferiu expor sua criação. Esse evento também se repete outras vezes em momentos diferentes da rotina escolar na turma (B) da escola IM:

Durante o momento livre em sala de aula...

Quatro amigos fingem que choram a “morte” de outro amigo que está deitado no chão e todos se debruçam sobre ele. Um deles diz:

– Vamos salvar ele! Chamas!

Questiono rapidamente como salvaram o amigo “morto” e o aluno (O2) responde:

– O homem aranha ajudou...

Ele faz uma pausa e continua:

– Lançando a teia! (DIÁRIO DE CAMPO 01/ ESCOLA I.M/ PRIMEIRO DIA 16/06/2014-16:30).

Durante o lanche (15:10) em sala de aula...

Fico curiosa para saber a brincadeira que os quatro amigos; (F2), (P2), (B2) e (A2); fazem na mesa. Eles estão longe. Então chamo a aluna (F2) para perguntar o que estão fazendo. Ela vem até mim e explica:

– Isso não é uma brincadeira. A gente só está tentando adivinhar com quem vamos se casar. (DIÁRIO DE CAMPO 04/ ESCOLA I.M/ QUARTO DIA 20/06/2014).

Durante o lanche (15:35) em sala de aula...

Enquanto comem, o aluno (A2) e o aluno (C2) conversam sobre o supermam e o batmam acrobático.

ALUNO (A2): O seu batman roubou a minha máscara e o meu disco.

Não consigo compreender do que se trata e solicito a aluna (E2) que pergunte aos meninos sobre o que conversam, e ela atende o meu pedido.

Então o aluno (A) sai da sua mesa, vem até mim no canto da sala perto da porta e explica:

– É uma brincadeira de “Injustus”, é um jogo de vídeo game que tem vários super heróis e eles lutam. (DIÁRIO DE CAMPO 03/ ESCOLA I.M/ TERCEIRO DIA 18/06/2014).

Durante a aula de Educação Física, no momento em que a professora libera para atividade livre no ginásio de esportes (16:35hs):

O aluno (V2) está no chão. Chego mais perto e pergunto:

– O que houve?

ALUNO (V2): Eu morri.

PESQUISADORA: Tu és um super herói?

ALUNO (V2): Não. Sou um corredor... E me mataram.

No outro canto do ginásio estão (P2) e (B2) correndo. Quando chegam passam por mim pergunto quem ela era. Ela então responde:

– Eu era a Blum! (uma fada)

Depois pergunto o que a aluna (P2) o que aluno (B2) era, e ela responde:

– Ele era o meu namorado, o Henrique. (DIÁRIO DE CAMPO 04/ ESCOLA I.M/ QUARTO DIA 20/06/2014).

Em todas as situações em que houve o diálogo entre o adulto pesquisador e as crianças, elas tinham as respostas subitamente, demonstrando muita autonomia e uma familiaridade com a figura da pesquisadora, e agiam em prol do seu estudo, ou seja, elas sentiam prazer em explicar suas produções como se estivessem auxiliando uma pessoa em dificuldade. Nesses momentos surgia realmente a sensação de amizade na qual se refere Ades (2009).

Redin (2009) afirma que na pesquisa com crianças, é difícil manter a neutralidade, sendo necessária uma imersão no seu meio e ao mesmo tempo um afastamento para que seja possível a coleta dos momentos que elas vivenciam entre si. Além disso, respeitar as diferenças entre a cultura infantil da cultura do adulto facilita o processo de troca de saberes.

A pesquisadora sentiu uma fluência suave nessa troca de saberes permitindo um registro no diário com maiores detalhes, buscando sempre o olhar mais atento justamente nas brincadeiras e jogos que elas produziam. Talvez o interesse justamente nas suas produções, no seu universo, fez com que as crianças interagissem com a pesquisadora com maior facilidade afinal, “Entender a criança e a infância no seu grupo significa também entendê-la no seu contexto [...]” (REDIN, 2009, p. 125).

Quanto maior a experiência em coletar dados pela técnica de observação participante, o pesquisador vai adquirindo experiência na tomada de notas do local de pesquisa, atentando-se cada vez mais aos detalhes e não subestimando o óbvio. Dessa forma, algumas vezes será preciso retomar os registros realizados identificando possíveis erros ou ausências de informações diante das reflexões práxicas que surgem à medida que o pesquisador se aprofunda no seu campo de estudo junto aos grupos pesquisados (ANGROSINO, 2011). Esse fato no qual o autor se refere, ocorreu na leitura do diário após a finalização da coleta na escola M.P, quando percebeu-se a ausência das horas em cada atividade que compunha a rotina da turma (A), registrando-se apenas os horários de entrada e saída da pesquisadora na escola.

Com essa ocorrência em mãos, tratou-se de coletar essas informações minuciosamente na escola I.M, permitindo maior fidedignidade aos apontamentos do estudo. De qualquer forma, a ausência dos horários específicos das atividades na rotina da turma (A), na escola M.P, não comprometeu a análise dos dados para a compreensão da resposta ao problema do estudo.

3.3.3 Tratamento dos dados e resultados iniciais

Os dados do diário de campo passaram por uma intensa leitura na busca pela identificação das categorias de análises (MINAYO, 2004), com o intuito de responder aos questionamentos do estudo. Para isso, foi necessário antes de tudo concentrar-se na descrição das atividades de rotina em sala de aula de ambas as escolas, durante a semana. Nesse caso, as atividades foram descritas exatamente de acordo com a vivência da observação participante nas escolas, durante a coleta de dados.

Os quadros abaixo reúnem as atividades vivenciadas pela turma (A) na escola (M.P) e pela Turma (B) na escola (I.M). Para facilitar a compreensão da sequência das atividades vivenciadas pelas turmas de ambas as escolas, optou-se por enumerá-las em ordem crescente.

Quadro 2 – Rotina semanal da Turma (A) na escola M.P

| Escola M.P/ Turma (A) – ROTINA SEMANAL | | | | | |
|--|-----------------------|---------------------|-----------------------|------------------------------------|----------------------------------|
| Semana | Segunda | Terça | Quarta | Quinta | Sexta |
| Rotina 01 | Recepção dos alunos | Recepção dos alunos | Recepção dos alunos | Recepção dos alunos | Recepção dos alunos |
| Rotina 02 | Café | Chamadinha | Café | Café | Café |
| Rotina 03 | Chamadinha | Café | Atividade direcionada | Aula de Ed. Física | Momento livre (dia do brinquedo) |
| Rotina 04 | Atividade direcionada | Aula de Artes | Almoço | Atividade direcionada (chamadinha) | Aula de Informática |
| Rotina 05 | Momento Livre | Aula de Ed. Física | Higiene | Almoço | Almoço |
| Rotina 06 | Almoço | Almoço | Hora do sono | Higiene | Higiene |
| Rotina 07 | Higiene | Higiene | ----- | Hora do sono | Hora do sono |
| Rotina 08 | Hora do sono | Hora do sono | ----- | ----- | ----- |

Fonte: Elaboração da autora, 2014.

Quadro 3 – Rotina semanal da Turma (B) na escola I.M

| Escola I.M/ Turma (B) – ROTINA SEMANAL | | | | | |
|--|--|---|------------------------------------|--------------------------|---|
| Semana | Segunda | Terça (<i>jogo do Brasil na Copa 2014</i>) | Quarta | Quinta | Sexta |
| Rotina 01 | Recepção dos alunos (chamadinha) (13:30min.) | Recepção dos alunos (chamadinha) (13:20 min.) | Aula de Ed. Física (13:20 min.) | FÉRIADO DE CORPUS CRISTI | Recepção dos alunos (chamadinha) (13:20 min.) |
| Rotina 02 | Atividade direcionada (13:47 min.) | Atividade direcionada (13:40 min.) | Atividade direcionada (14:05 min.) | | Laboratório de ciências (13:35 min.) |
| Rotina 03 | Biblioteca (14:45 min.) | Lanche (14:20 min.) | Lanche (15:30 min.) | | Atividade direcionada (14:24 min) |
| Rotina 04 | Lanche (15:22 min.) | Hora da saída (14:44 min.) | Momento livre (16:00 min.) | | Lanche (15:10 min) |
| Rotina 05 | Momento livre (16:00 min.) | ----- | Hora da saída (17:07 min.) | | Momento Livre (16:00 min) |
| Rotina 06 | Hora da saída (17:00 min.) | ----- | ----- | | Aula de Ed. Física (16:15 min) |
| Rotina 07 | ----- | ----- | ----- | | Parque (16:40 min) |
| Rotina 08 | ----- | ----- | ----- | | Hora da saída (17:20 min) |

Fonte: Elaboração da autora, 2014.

Após a organização das rotinas, iniciou-se a busca das ocorrências dos jogos do faz de conta dentro das atividades diárias em ambas as escolas.

Para a identificação das ocorrências dos jogos do faz de conta, foram utilizados os seguintes critérios:

a) Presença de um contexto fictício (“vamos fazer de conta que...”), elaborado pelos participantes, compreendendo que essa ficção parte de uma realidade vivida pela criança conforme Iturra (1997), Sarmiento (2003), Corsaro (2011). Além de ser a fantasia uma característica universal aos jogos conforme Caillois (1990).

b) Presença de um diálogo verbal e/ou não-verbal que permitisse a compreensão das ações lúdicas elaboradas, a partir da interação social com outras crianças e/ou com os adultos e objetos, conforme Corsaro (2011) e Brougère (2006), apoiando-se também nos

estudos de Sperb (2009), na qual identificou a comunicação entre os pares com uma das características presentes nos jogos do faz de conta.

Após a análise minuciosa do diário de campo diante dos critérios elencados, foram identificadas 17 ocorrências de jogos do faz de conta na escola M.P, no período de uma semana, sendo: 07 durante a recepção dos alunos, 01 durante o café da manhã, 02 durante a atividade direcionada pela pedagoga, 05 no momento livre e 02 durante a aula de Artes.

Já na escola I.M, foram identificadas 12 ocorrências de jogos do faz de conta, no período de uma semana, sendo: 03 durante a atividade direcionada, 04 durante o momento livre, 04 nas aulas de Educação Física e 01 no parque.

Extraindo as 29 ocorrências de jogos do faz de conta, iniciou-se uma nova análise para a compreensão quanto à organização desses jogos. Dessa forma, os estudos de Elkonin (1998) possibilitaram o suporte para a identificação das temáticas e dos conteúdos dos jogos que formavam os contextos fictícios.

Na escola M.P, as temáticas foram: papéis familiares de mãe e filha (08 jogos), esporte (01 jogo), guerras e lutas corporais (02 jogos), animais (02 jogos), papel docente (01 jogo), alimentação (01 jogo), e animismo de super heróis (01 jogo) e animismo de monstros (01 jogo).

Na escola I.M, as temáticas foram: identidade (01 jogo), salvamento de alguém em perigo (01jogo), animais (01 jogo), água (01 jogo), papéis familiares (01 jogo), espaço sideral (01 jogo), lutas corporais (02 jogos), animismo de objetos (01 jogo), fantasia de ser monstro (01 jogo), fantasia de ser fada (01 jogo) e esporte (01 jogo).

De posse dos jogos com as temáticas definidas, buscou-se o aprofundamento na elaboração de cada um deles. Para isso, cada jogo recebeu um título, facilitando a investigação dos conteúdos presentes em cada um deles, e as possíveis relações entre os mesmos.

Os quadros abaixo expõem os 29 jogos de faz de conta identificados na rotina em sala de aula de ambas as escolas, munidos dos títulos e seguidamente do tema, bem como os espaços, data e hora em que ocorreram. Os trechos descritos em *itálico* são resumos para a compreensão do início do jogo e algumas circunstâncias especiais, os demais trechos foram transcritos de acordo com os apontamentos do diário de campo.

Quadro 4 – Jogo de faz de conta 01/ Mamãe e bebê

| JOGO DE FAZ DE CONTA 01 | |
|---|----------------------------------|
| Título | Mamãe e Bebê |
| Temática | Papel familiar |
| Escola | M.P |
| Rotina | Recepção dos alunos |
| Espaço Físico | Sala de aula |
| Data | 31/03/2014 – Diário de campo 01. |
| <p>A aluna (X) se coloca como mãe e procura repetir a ação da professora que antes retirava com um palito, uma massinha dura de uma peça de letra. Ela fala:</p> <p>- Bebê! (Fazendo carinho na cabeça)</p> <p>Depois a aluna (X) solicita que a sua colega deite, e diz:</p> <p>- Vira de ladinho que a mamãe vai dar uma surpresa.</p> <p>Ela canta uma canção de ninar.</p> <p>A colega faz o papel de filha e acata todos os comandos da aluna (X). Elas saem do canto da sala, e voltam até a mesa, e continuam a enrolar as massinhas.</p> <p>A professora interfere solicitando que guardem as massinhas, pois é hora do café.</p> | |

Fonte: Elaboração da autora, 2014.

Quadro 5 – Jogo de faz de conta 02/ Guerra de dinossauros

| JOGO DE FAZ DE CONTA 02 | |
|--|----------------------------------|
| Título | Guerra de Dinossauros |
| Temática | Guerras e lutas corporais |
| Escola | M.P |
| Rotina | Momento livre |
| Espaço físico | Sala de aula |
| Data | 31/03/2014 – Diário de campo 01. |
| <p>O aluno (B) vem correndo para o tapete com a aluna (X) e a aluna (S). Eles manipulam alguns brinquedos.</p> <p>O aluno (B) prefere os dinossauros e fala:</p> <p>- “Aluno (N)” vamos matar ele! Pá, pá, pá!</p> | |

Ele bate um dinossauro no outro, e continua a expressar:

- Ele entrou aqui e tinha uma armadilha.

Então ele pega um secador e finge que é uma arma, e gesticula falando:

- Pá, pá, pá! Mas ao invés de mirar nos dinossauros, agora aponta para um boneco de pano.

O diálogo é interrompido pela professora, solicitando ao aluno (B) que guarde o seu penal na mochila.

O aluno (B) volta ao tapete e fala para o aluno (N):

- Tu és o bem e eu sou o mal.

Ele sai em busca do *Ben 10*, perguntando ao aluno (N):

- Tu viu onde está o meu *Ben 10*?

Ele se referia aos adesivos que estavam na mochila. Ele acha os adesivos, guarda-os, e retorna ao tapete dizendo:

- Vai “aluno (N)” me mata.

O aluno (N) gesticula com um brinquedo de furadeira de plástico, fingindo ser uma arma que mata o aluno (B), e este diz:

- Daí tu tinha poderes...

Logo ele muda de cenário e começa um novo jogo de mamãe e filhinha com a aluna (X).

Fonte: Elaboração da autora, 2014.

Quadro 6 – Jogo de faz de conta 03/ Bebê

| JOGO DE FAZ DE CONTA 03 | |
|---|----------------------------------|
| Título | Bebê |
| Temática | Papel familiar |
| Escola | M.P |
| Rotina | Momento livre |
| Espaço físico | Sala de aula |
| Data | 31/03/2014 – Diário de campo 01. |
| Sequência transformada a partir do jogo 02, quando o aluno (B) finge ser bebê para entrar no jogo da aluna (X). | |
| A aluna (X) fala: | |

- Ei “aluna (D)” vem cuidar desse bebê. Ela aponta para o aluno (B).
O aluno (N) também muda a voz como se fosse um bebezinho.

Fonte: Elaboração da autora, 2014.

Quadro 7 – Jogo de faz de conta 04/ Casinha

| JOGO DE FAZ DE CONTA 04 | |
|--|----------------------------------|
| Título | Casinha |
| Temática | Papel familiar |
| Escola | M.P |
| Rotina | Momento livre |
| Espaço físico | Sala de aula |
| Data | 31/03/2014 – Diário de campo 01. |
| <p>Num outro canto da sala estão o aluno (R) e a aluna (S). Eles montam um cenário com caminha de toalhas, urso, boneca e mochila, e demonstram carinho e cuidado com os bonecos. O aluno (B) se aproxima fazendo balbúcio de neném, mas ao mesmo tempo manipula um carro.</p> <p>O aluno (R) retira o cenário do chão da sala e leva para cima das mesas.</p> <p>Nesse momento a professora interfere solicitando para guardar os brinquedos.</p> | |

Fonte: Elaboração da autora, 2014.

Quadro 8 – Jogo de faz de conta 05/ Boneco Chiquinho

| JOGO DE FAZ DE CONTA 05 | |
|---|----------------------------------|
| Título | Boneco Chiquinho |
| Temática | Papel familiar |
| Escola | M.P |
| Rotina | Recepção dos alunos |
| Espaço físico | Sala de aula |
| Data | 01/04/2014 – Diário de campo 02. |
| <p>As crianças pedem para as professoras tentar consertar um boneco que está com a cabeça estragada. A professora coloca uma fita e a aluna (D) toma posse do boneco. Ela diz:</p> <p>- Vamos andar Chiquinho! E o segura em seus braços.</p> | |

Ela pede que um dos amigos segure a outra mão, e outro amigo os pés. Agora são quatro crianças que cantam segurando o boneco Chiquinho.

- Pula, pula cavalinho! Pula, pula cavalinho! Elas andam pela sala repetindo a frase. A aluna (D) diz:

- “Aluna (X)” por favor, segura aqui. E oferece a mão do boneco para que ela segure. Ela permanece um tempo até que a aluna (S) sai para passear sozinha com o boneco Chiquinho.

Fonte: Elaboração da autora, 2014.

Quadro 9 – Jogo de faz de conta 06/ Monstro que corre

| JOGO DE FAZ DE CONTA 06 | |
|--|----------------------------------|
| Título | Monstro que corre |
| Temática | Animismo de monstros |
| Escola | M.P |
| Rotina | Recepção dos alunos |
| Espaço físico | Sala de aula |
| Data | 01/04/2014 – Diário de campo 02. |
| <p>Sequência transformada a partir do jogo 05, entre as crianças que manipulavam o boneco Chiquinho.</p> <p>A aluna (D) finge ser um monstro e sai correndo atrás das colegas que estavam com o boneco Chiquinho. Inicia uma rotina de aproximação e fuga (CORSARO, 2011). A aluna (D) larga o boneco Chiquinho sobre a mesa, após o ter pego de suas colegas.</p> | |

Fonte: Elaboração da autora, 2014.

Quadro 10 – Jogo de faz de conta 07/ Eu e as bonecas

| JOGO DE FAZ DE CONTA 07 | |
|--------------------------------|----------------------------------|
| Título | Eu e as bonecas |
| Temática | Papel familiar |
| Escola | M.P |
| Rotina | Recepção dos alunos |
| Espaço físico | Sala de aula |
| Data | 01/04/2014 – Diário de campo 02. |

No outro canto da sala, a aluna (X) está brincando sozinha com duas bonecas, ninando-as no colo e falando baixinho com cada uma delas.

A professora interrompe e solicita que todos guardem os brinquedos e sentem-se no tapete em roda.

Fonte: Elaboração da autora, 2014.

Quadro 11 – Jogo de faz de conta 08/ Mãe e filha

| JOGO DE FAZ DE CONTA 08 | |
|--|----------------------------------|
| Título | Mãe e filha |
| Temática | Papel familiar |
| Escola | M.P |
| Rotina | Aula de Artes |
| Espaço físico | Sala de aula |
| Data | 01/04/2014 – Diário de campo 02. |
| <p>Durante uma atividade direcionada...</p> <p>A aluna (D) pega uma bolsa na caixa de brinquedos e finge ser mãe da aluna (M). Logo em seguida elas trocam de papel e a aluna (D) finge ser um neném e coloca um giz de cera na boca, fingindo ser uma chupeta. A aluna (M) diz:</p> <p style="padding-left: 40px;">- Filha, vamos para a casa, vem. E a aluna (D) se joga no chão.</p> <p>A professora de artes interrompe pedindo para tirar o giz de cera da boca, e sentar no tapete para pegar livros, e esperar o professor de Educação Física, pois a aula de artes estava acabando.</p> <p>A aluna (M) se envolve num conflito porque outro colega pega a bolsa que ela estava utilizando. A professora então interrompe e manda guardar todos os brinquedos, permitindo apenas livros.</p> <p>A aluna (D) deita no tapete e coloca um boneco de borracha na boca fingindo ser uma chupeta. A professora percebe um agito e retira os brinquedos. O aluno (B) diz:</p> <p style="padding-left: 40px;">- Mas a gente não quer mais brincar com os livros.</p> <p>E ela responde:</p> <p style="padding-left: 40px;">- Mas daqui a pouco é Educação Física, então é somente livros.</p> <p>Eles então guardam os brinquedos.</p> | |

As professoras; de Artes e a auxiliar; se distanciam e a aluna (D) volta a mexer na caixa de brinquedos, mas não pega nada com receio das professoras intervirem.

Mesmo com os livros em mãos, a aluna (D) continua a fingir que é um bebê. Ela solicita o abraço do aluno (R), e ele prontamente oferece.

Fonte: Elaboração da autora, 2014.

Quadro 12 – Jogo de faz de conta 09/ Cachorro e Tigre

| JOGO DE FAZ DE CONTA 09 | |
|---|----------------------------------|
| Título | Cachorro e Tigre |
| Temática | Animais |
| Escola | M.P |
| Rotina | Aula de Artes |
| Espaço físico | Sala de aula |
| Data | 01/04/2014 – Diário de campo 02. |
| <p>Entre o final da aula de Artes e o início da aula de Educação Física, após a professora ter permitido apenas livros e não brinquedos...</p> <p>O aluno (B) e o aluno (N) colocam os livros na boca fingindo serem cachorros, e engatinham pela sala.</p> <p>A professora interfere pedindo que todos recolham os livros e guardem, pois eles não estão brincando direito. Eles guardam, mas o jogo continua.</p> <p>Agora tem quatro crianças fingindo ser tigres e engatinhando pela sala, enquanto a aluna (X) e a aluna (S) realizam uma domesticação. A aluna (X) diz:</p> <p style="padding-left: 40px;">- Calma cachorrinho.</p> <p>E a aluna (A) responde:</p> <p style="padding-left: 40px;">- Eu não sou cachorro, eu sou tigre.</p> <p>A aluna (X) então corrige:</p> <p style="padding-left: 40px;">- Tá, então calma tigre! Ela continua:</p> <p style="padding-left: 40px;">- Tigre, vai para a sua casinha.</p> <p>Nesse momento a maioria das crianças engatinha pela sala, e escondem-se embaixo das mesas.</p> <p>A professora interfere falando:</p> | |

- Chega, luta não! Em virtude de dois colegas estarem fingindo uma briga entre tigres.
Ela diz:
- Vamos cantar! E a aluna (I) começa a cantar uma música.
Aos poucos todos se engajam na música até que chegam os professores de Educação Física.

Fonte: Elaboração da autora, 2014.

Quadro 13 – Jogo de faz de conta 10/ Bolacha cavalo

| JOGO DE FAZ DE CONTA 10 | |
|--|----------------------------------|
| Título | Bolacha Cavalo |
| Temática | Animais |
| Escola | M.P |
| Rotina | Hora do café da manhã |
| Espaço físico | Refeitório |
| Data | 02/04/2014 – Diário de campo 03. |
| <p>O aluno (R) pega uma bolacha com forma de cavalo e diz ao aluno (B): - Ei! Leva o cavalo para passear. O aluno (B) pega outras bolachas que tem formas de bichos e brinca de selva (muito rapidamente).</p> | |

Fonte: Elaboração da autora, 2014.

Quadro 14 – Jogo de faz de conta 11/Sou professor

| JOGO DE FAZ DE CONTA 11 | |
|--|----------------------------------|
| Título | Sou Professor |
| Temática | Papel docente |
| Escola | M.P |
| Rotina | Atividade direcionada |
| Espaço físico | Sala de aula |
| Data | 02/04/2014 – Diário de campo 03. |
| <p>Após alguns alunos entregarem à professora suas atividades prontas... O aluno (N) senta na cadeira da professora e diz:</p> | |

| |
|--|
| <p>- Agora eu vou ser a professora.</p> <p>O aluno (B) complementa:</p> <p>- E eu vou ser o professor.</p> <p>O aluno (N) continua:</p> <p>- Eu que mando nessa sala! Em seguida outro aluno grita:</p> <p>- Ei! Professor, me dá uma folha. O aluno (N) responde:</p> <p>- Tá, pega. E finge dar a folha a ele.</p> <p>Logo a professora percebe a movimentação dos alunos perto de sua mesa e diz:</p> <p>- Saia dessa cadeira. Vá sentar na sua cadeira!</p> <p>Ele; o aluno (N); então sai e se aproxima da mesa dos amigos e diz:</p> <p>- Eu sou o professor. Vou levar esses “giz” de cera daqui.</p> <p>Logo o a temática do jogo é trocada.</p> |
|--|

Fonte: Elaboração da autora, 2014.

Quadro 15 – Jogo de faz de conta 12/Super Herói já acabou

| JOGO DE FAZ DE CONTA 12 | |
|--|----------------------------------|
| Título | Super Herói já acabou |
| Temática | Fantasia de super heróis |
| Escola | M.P |
| Rotina | Atividade direcionada |
| Espaço físico | Sala de aula |
| Data | 02/04/2014 – Diário de campo 03. |
| <p>Na sequência do jogo 11, quando a temática é trocada subitamente...</p> <p>- Agora eu sou a rainha. Diz a aluna (A).</p> <p>- E eu sou o Homem Aranha. Afirma o aluno (B).</p> <p>E o aluno (N) se engaja na sequência:</p> <p>- E eu sou o <i>Batman!</i></p> <p>Eles começam a correr na sala de aula e a professora interfere:</p> <p>- Ei! Quem está correndo? Não vai ter filme! Todos sentados!</p> <p>Ela começa a cantar uma música, e as crianças a acompanham.</p> <p>São 09:19 min. E a professora encaminha as crianças para a sala de vídeo em fila.</p> | |

Fonte: Elaboração da autora, 2014.

Quadro 16 – Jogo de faz de conta 13/Neném

| JOGO DE FAZ DE CONTA 13 | |
|---|----------------------------------|
| Título | Neném |
| Temática | Papel familiar |
| Escola | M.P |
| Rotina | Recepção dos alunos |
| Espaço físico | Sala de aula |
| Data | 03/04/2014 – Diário de campo 04. |
| <p>As crianças estão no tapete com vários brinquedos: bonecas, casinhas e panelinhas. A aluna (X) faz o papel da mãe e limpa o bumbum da aluna (S), que por sua vez, finge estar no vaso sanitário.</p> <p>O aluno (N) entra no jogo e fala:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Faz cocô aí tá filha! Direitinho! - Não terminou? Pergunta a aluna (X). - Não. Responde a aluna (S). - Então termina. Diz a aluna (X), e complementa: - Agora coloca o sapato, e bota essas pernas pra lá. Fala realizando a ação sobre as pernas da aluna (S). <p>A aluna (S) finge chorar que nem neném e tenta tirar o trocador de fraldas que está embaixo do seu bumbum, e acaba disputando esse objeto com a aluna (X) que nesse caso representava a mãe.</p> <p>O aluno (N) interrompe e a aluna (S) diz rapidamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tu não tá na brincadeira! <p>A aluna (X) pega o trocador e chama a aluna (S):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vem neném, hora de dormir. - Nhéeee, nhéee. “Chora” a aluna (S). <p>O aluno (B) interrompe:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não chora, a mamãe já volta. E entrega dois dinossauros a ela. <p>O aluno (N) diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ei, aluno (B) quer brincar? | |

- Não. Eu to cuidando do meu bebê. Afirma com convicção segurando um ursinho na mão.

Logo a temática do jogo é alterada por insistência do aluno(N).

Fonte: elaboração da autora, 2014.

Quadro 17 – Jogo de faz de conta 14/Panela raquete

| JOGO DE FAZ DE CONTA 14 | |
|---|----------------------------------|
| Título | Panela raquete |
| Temática | Esporte |
| Escola | M.P |
| Rotina | Recepção dos alunos |
| Espaço físico | Sala de aula |
| Data | 03/04/2014 – Diário de campo 04. |
| <p>Na sequência do jogo 13, quando a temática do jogo é alterada pela insistência do aluno (N)...</p> <p>O aluno (N) insiste com uma panela de brinquedo na mão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ei! Vamos brincar! Solicita ele ao aluno (B). - Tá, tá, tá, vamos. E logo pega uma outra panela de brinquedo. <p>Os dois começam a jogar “bola”, que era uma pecinha de montar, e as raquetes as panelinhas.</p> <p>Senti (a pesquisadora) vontade de interferir e pergunto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Aluno (N)”, do que vocês estão brincando? - De bola, e eu já ganhei três vezes! <p>Logo a professora interrompe:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Chega gente! É hora do café, guardem os brinquedos. <p>O aluno (N) então pega um livro e diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vamos contar histórias? Ele se senta no tapete e começa a contar e mostrar as figuras o livro ao aluno (B). <p>Logo a professora chama os dois colegas para irem ao refeitório, e o aluno (N) guarda o livro.</p> | |

Fonte: Elaboração da autora, 2014.

Quadro 18 – Jogo de faz de conta 15/Luta de animais

| JOGO DE FAZ DE CONTA 15 | |
|---|--|
| Título | Luta de animais |
| Temática | Animismo de objetos em lutas corporais |
| Escola | M.P |
| Rotina | Recepção dos alunos |
| Espaço físico | Sala de aula |
| Data | 04/04/2014 – Diário de campo 05. |
| <p>O aluno (R) chega à sala de aula e o aluno (N) diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Aluno (R)”, olha os meus adesivos. Ele então olha e começa a retirar e colar novamente, e convida: - “Aluno (B)” vamos ser o “chiiuuuuu”. Balbucia ele gesticulando com o braço. - Sim, vamos. Vamos pegar a “aluna (A)”. Responde o aluno (B). <p>A professora interfere:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não, assim vocês vão se machucar. <p>Eles então voltam a sentar nas cadeiras, e começam a manipular uns bonequinhos e animaizinhos de brinquedos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Está vindo uma tempestade. Avisa o aluno (B) colocando os animaizinhos dentro de um caderno. - Agora eu vou fugir. Diz o aluno (B) manipulando os bonequinhos. Ele espalha todas as miniaturas na mesa e algumas caem no chão. - Visse que louco “aluno (R)? Mas, o colega nada responde. <p>A professora interrompe:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Agora vamos guardar os brinquedos, que ta chegando a hora do café. <p>As crianças guardam alguns brinquedos e aos poucos vão fazendo a fila.</p> <p>O aluno (B) ainda está com brinquedos em mãos, junto aos colegas, o aluno (N) e a aluna (A).</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Aluno (N)” vamos começar a lutar vem! Solta fogo! Diz o aluno (B). <p>O aluno (N) compreende que é para lutar com o corpo e não com as miniaturas de animais.</p> <p>A aluna (A) entra no jogo assim como o aluno (N) e diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vem lutar comigo. Fazendo o convite ao aluno (B). | |

- Péra. Vou tirar minha jaqueta, diz o aluno (B). Ele larga os brinquedos no chão e entra no jogo com os colegas (A) e (N), fingindo uma luta.

A professora interrompe:

- Deu! Fila, trem. E começa a cantar uma música dirigindo a turma ao refeitório.

Fonte: Elaboração da autora, 2014.

Quadro 19 – Jogo de faz de conta 16/A família

| JOGO DE FAZ DE CONTA 16 | |
|---|----------------------------------|
| Título | A família |
| Temática | Papéis familiares |
| Escola | M.P |
| Rotina | Momento livre (dia do brinquedo) |
| Espaço físico | Sala de aula |
| Data | 04/04/2014 – Diário de campo 05. |
| <p>A professora espalha a caixa de brinquedos no tapete para atrair a atenção dos alunos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quem quer brincar de mamãe e filhinho? Grita a aluna (D). - Eu, eu. Diz o aluno (B). E continua: - Eu sou o filho. - Eu também. Emenda a aluna (E). <p>A aluna (D) resolve dar banho no aluno (R), que entra no jogo espontaneamente. Mas, a aluna (D) desconcentra-se mexendo nos cadernos, porém retoma a atenção rapidamente ao jogo colocando seu urso para dormir.</p> <p>No outro canto da sala, a aluna (A) e a aluna (E) brincam de mamãe e filhinha. O aluno (N) interrompe:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ei! O papai chegou. - É a nossa família! Diz a aluna (A). <p>A aluna (J) entra no jogo e deseja ser mãe. A aluna (A) aceita e diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tá, eu sou filha agora. - Vão lá que a mãe protege vocês. Diz a aluna (J) no papel de mãe para as alunas (E) e (A). - O almoço ta pronto! Vamos comer e depois a gente brinca. Afirma a “mamãe (J)”. | |

- Não, não. Respondem as “filhas”.

- Tá, só mais um pouquinho. Responde a “mamãe (J)”.

- Agora a gente quer. Afirnam as “filhas (E) e (A)”, que fingem comer.

O aluno (B) entra no jogo. Ele chama as alunas (A) e (E) para se esconderem atrás da caixa e diz:

- Aqui é só para bebê, e mamãe não entra! E a aluna (E) acata o chamado do aluno (B).

- Tá, vocês já vão almoçar ok? Não estraguem as coisas. Recomenda a “mamãe (J)”.

- Saia mamãe, vá embora, tu não podes ver a gente tomar banho. Afirma o aluno (B) , junto as alunas (A) e (E) que fingem ser filhas.

- Tá, então quando vocês acabarem me chamem. Avisa a “mamãe (J).”

A aluna (A), o aluno (R) e o aluno (N) se aproximam do local dos bebês e a “mamãe (J)” interfere:

- Saiam daqui! Eles estão tomando banho. Mas os alunos insistem e permanecem próximo ao local dos bebês.

A “mamãe (J)” resolve tomar uma atitude e diz:

- Tá na hora de ir para a escola.

- Eba! Vibram os “filhos (N), (R) e (E), e saem em direção as suas mochilas.

De repente a aluna (A) pergunta a aluna (J):

- O que é que seu sou? Será que sou Manuele, Maria ou Gabriele? Sugere ela.

- Gabriele. E agora vá para a escola. Determina a aluna (J).

- Sou Gabriele, Gabriele, Gabriele. Cantarola a aluna (A).

- Eu trouxe fruta. Vamos embora bebês. Diz a “mamãe (J)”. Ela pega os travesseiros e prepara as camas.

De repente a aluna (I) tenta entrar no jogo mas ninguém lhe ouve. Ela então pega um travesseiro e também se dirige próximo aos colchões que a professora (R) já havia deixado pronto para a hora do sono.

- Vira para o lado. Diz a “mamãe (J)” para a “filha (E)”. Ela faz o gesto semelhante ao da professora (R) durante a hora do sono, batendo levemente no bumbum.

- Então eu faço a aluna (A) dormir porque eu sou mãe dela. Afirma a aluna (I).

Nesse meio tempo, o aluno (N) e o aluno (R) fingem uma briga. A “mamãe (J)” grita:

- Chega! Vira para o lado! Para! Vai te deitar!

A aluna (D) também entra no jogo. Ela vai para o tapete próximo dos colchões, e encara o papel de mãe dizendo:

- Tira o sapatinho. Tem que tirar senão eu tiro da cama!
- Não é da cama. É da escola! Corrige a aluna (I). E continua, sugerindo ao aluno (N):
- Tu podes ser o policial, ou então o professor. Mas ele convicto diz:
- Não! Eu vou ser papai.

Nesse momento quase todas as crianças estão no jogo.

Os alunos (R) e (N) se distanciam do tapete e fingem uma briga. O aluno (K) diz:

- Parem! Não briguem.

A professora interfere avisando em alto tom de voz:

- Quem quer mamão senta aqui na mesa.

Algumas crianças sentam-se. Outros continuam a jogar no tapete.

- Filhos, o que vocês estão fazendo? Questiona a aluna (A) ao ver os alunos (R) e (N) “brigando”.

- Eles estão se matando tudo. Diz a aluna (I).

- “Aluno (K)” posso ser tua mãe? Pergunta a aluna (A), porém não obtém a resposta do amigo.

- Ah, mas pêra aí que eu vou levar os dois para a cadeirinha do pensamento. Interfere a aluna (D) na “briga” dos alunos (N) e (R).

A aluna (S) finge chorar bem forte, e a aluna (I) diz:

-Vira de ladinho! E a aluna (S) deita-se no colchão. Do seu lado estão a aluna (J) e o aluno (K). E ela afirma para ele:

- Deu! Já troquei tua fralda.

A aluna (I) repete o mesmo ato da aluna (J) e levanta as pernas da aluna (S), pega um lenço umedecido e realiza a limpeza no seu bumbum, como se estivesse sujo.

A professora interfere e solicita:

- Tá na hora da informática. Guardem os brinquedos. Vamos arrumar a sala.

As crianças começam a se organizar e o jogo acaba.

Quadro 20 – Jogo de faz de conta 17/Pão, pirulito e picolé

| JOGO DE FAZ DE CONTA 17 | |
|---|----------------------------------|
| Título | Pão, pirulito e picolé |
| Temática | Alimentação |
| Escola | M.P |
| Rotina | Momento livre (dia do brinquedo) |
| Espaço físico | Sala de aula |
| Data | 04/04/2014 – Diário de campo 05. |
| <p>Durante a espera para a aula de informática. A turma é dividida em dois grupos. Um está na aula de informática e outro aguardando sua vez. Nesse meio tempo...</p> <p>A professora solicita que sentem nas cadeiras e entrega-lhes massinha.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quem quer comer pirulito? Diz a aluna (I) mostrando seu pirulito de massinha. - E quem quer dois pirulitos? Pergunta a aluna (S). - Vou fazer um pão. Afirma o aluno (N), passando o rolo na massinha. - E eu vou colocar ele (o pão) na forma. Diz a aluna (A). - Eu fiz um picolé de amora. Afirma o aluno (K). - Eu vou fazer um tesouro. Diz o aluno (B) amassando uma massinha de cores verde e azul. - Mas o tesouro não é verde e nem azul. Avisa o aluno (K). <p>O aluno (B) vai pegar o rolo e a aluna (I) interfere:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O gurizinho, eu peguei o rolo. Agora espera! <p>A professora (R) interfere subitamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ele tem nome “aluna (I)”. - Ele não é do mau tá “aluna (I)”! Afirma com convicção o aluno (N). <p>Aos poucos eles vão largando a massinha sobre a mesa espontaneamente e solicitam à pesquisadora se podem desenhar no diário de campo. Alguns deles registram seus desenhos até que chega o momento de irem à aula de informática.</p> | |

Fonte: Elaboração da autora, 2014.

Quadro 21 – Jogo de faz de conta 18/Meu segundo nome é?

| JOGO DE FAZ DE CONTA 18 | |
|--|----------------------------------|
| Título | Meu segundo nome é? |
| Temática | Identidade |
| Escola | I.M |
| Rotina | Atividade direcionada |
| Espaço físico | Sala de aula |
| Hora | 13h47min |
| Data | 16/06/2014 – Diário de campo 01. |
| <p>A professora apresenta para a turma o novo projeto do semestre que irá abordar as obras de uma artista plástica de codinome Maria Cininha, que produz obras de arte em papel. Após explicar toda a história da artista a professora solicita que as crianças pensem num segundo nome para juntar ao seu primeiro nome, e guardar segredo. Eles terão que se desenhar no papel com as características do seu segundo nome. Ela deu um exemplo com o seu nome: Samira “estrelinha”, e desenhou no quadro uma menina com estrelinhas na cabeça.</p> <p>As crianças começam a fazer a atividade proposta. Elas interagem entre os grupos, tentam adivinhar os segundos nomes dos colegas. Alguns começam a falar o que criaram no ouvido da professora auxiliar.</p> <p>Um dos alunos vem correndo na minha direção (pesquisadora) e diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Olha o meu. Mostrando o desenho ele continua... - Eu sou o (B2) “pintador”, porque eu gosto de pintar. <p>Logo em seguida vem uma aluna, mas não consegue dizer o que desenhou e se afasta.</p> <p>As crianças começam a se levantar das cadeiras, e vão até a mesa da professora contar o que criaram. O aluno (C2) pula e vibra com o seu desenho (C2) “Ben 10” e o seu amigo pula junto.</p> <p>Eles vêm me mostrar, me abraçam e contam seus segundos nomes (nomes fantasia). Surgiram: pintador, Neymar, piratas da terra do nunca e dinossauros.</p> <p>NOTA REFLEXIVA: Percebo que essa atividade estimula o faz de conta individualmente, e depois seus conhecimentos são expostos, enaltecendo a criatividade de cada um.</p> <p>A professora começa a lista dos nomes criativos, e cada um vai falando em voz alta suas criações. Ela anota nome a nome. Um dos alunos, (V2), diz:</p> | |

- Eu sou o (V2) “Cai”. E a professora pergunta:

- “Cai” de cair? Ele rapidamente responde:

- Não, “Kai” de ninja prô!

Enquanto a professora escuta os demais nomes, os alunos (V2) e (A2) vivenciam corporalmente um jogo de luta, e a professora interfere pedindo para parar.

O nome das meninas (segundo nome) são de princesas e fadas, enquanto que os meninos são de animais, piratas e super heróis (em sua maioria). Alguns alunos repetem o do amigo e a professora pede para pensarem em outro.

Depois que todos falaram, a professora solicita a fila para irem à biblioteca.

Fonte: Elaboração da autora, 2014.

Quadro 22 – Jogo de faz de conta 19/*Batman* e os amigos

| JOGO DE FAZ DE CONTA 19 | |
|---|----------------------------------|
| Título | <i>Batman</i> e os amigos |
| Temática | Salvamento de alguém em perigo. |
| Escola | I.M |
| Rotina | Momento livre |
| Espaço físico | Sala de aula |
| Hora | 16hs. |
| Data | 16/06/2014 – Diário de campo 01. |
| <p>Num canto da sala alguns alunos fantasiados de Homem Aranha e <i>Batman</i>, puxam um amigo dizendo que ele é ladrão e então estavam levando-o para a cadeia.</p> <p>- Eu sou o <i>Bantman</i>. Afirma o aluno (V2).</p> <p>- Eu também sou, e sou do bem! Afirma o aluno (A2) que também estava fantasiado de <i>Batman</i>.</p> <p>- Eu sou o <i>Batman</i> vermelho, eu solto fogo. Informa o aluno (V2) e começa a correr pela sala até se esconder embaixo da mesa e grita:</p> <p>- Bat caverna, bat caverna!</p> <p>Seus outros amigos que estão fantasiados de <i>Batman</i> e de Homem Aranha se debruçam sobre um amigo que está no chão e fingem chorar a “morte” do mesmo. Rapidamente um deles diz:</p> <p>- Vamos salvar ele. Chamas! E faz o gesto com as mãos.</p> | |

Questiono (a pesquisadora) como salvaram o amigo e o aluno (O2) responde:

- O Homem Aranha ajudou lançando a teia.

Eles repetem essa “cena” mais uma vez.

A professora interfere em voz alta informando que a fruta está cortada. As crianças começam a comer.

NOTA REFLEXIVA: Aos poucos a energia vai acabando e as crianças param de correr pela sala espontaneamente. As brincadeiras começam a ficar mais contidas, sobre as mesas ou no chão.

As 16:47min. A professora solicita que retirem as fantasias.

- Óoooooo. (coro das crianças).

As crianças começam a organizar a sala e a calçarem os sapatos.

Fonte: Elaboração da autora, 2014.

Quadro 23 – Jogo de faz de conta 20/Peixes

| JOGO DE FAZ DE CONTA 20 | |
|---|----------------------------------|
| Título | Peixes |
| Temática | Animais |
| Escola | I.M |
| Rotina | Atividade direcionada |
| Espaço físico | Sala de aula |
| Hora | 13hs40min. |
| Data | 17/06/2014 – Diário de campo 02. |
| <p>A atividade explanada pela professora (S) consiste em criar um peixe com pedaços de papel, colando-os na folha branca. Durante a execução...</p> <p>O aluno (C3) pergunta:</p> <p>- Prô, como se faz um tubarão? E ela vai ao quadro e desenha.</p> <p>O aluno (V2) diz que está faltando algo. Ela manda desenhar e ele faz os três risquinhos caracterizando a barbatana do tubarão. Depois dele, vários alunos vão ao quadro terminar o tubarão, e acabam complementando com barco, água e outros peixes.</p> <p>Os alunos (V2), (A2) e (E2) começam a jogar com os peixes que confeccionaram.</p> <p>- Eu sou o tubarão e vou te comer. Diz (V2) ao aluno (A2). Mas logo finalizam</p> | |

| |
|-----------------|
| dispersando-se. |
|-----------------|

Fonte: Elaboração da autora, 2014.

Quadro 24 – Jogo de faz de conta 21/ Esguicho d'água

| JOGO DE FAZ DE CONTA 21 | |
|--|----------------------------------|
| Título | Esguicho d'água |
| Temática | Água |
| Escola | I.M |
| Rotina | Atividade direcionada |
| Espaço físico | Sala de aula |
| Hora | 14hs20min |
| Data | 17/06/2014 – Diário de campo 02. |
| <p>A aluna (E2) acha um pedaço de papel no chão e finge que é um esguicho d'água. Ela finge que está me (pesquisadora) molhando, fazendo gestos e sons.</p> <p>A professora solicita que lavem as mãos após eles terem limpado a sala. Ela se distancia para realizar a solicitação da professora. Logo em seguida vem o lanche.</p> | |

Fonte: Elaboração da autora, 2014.

Quadro 25 – Jogo de faz de conta 22/Mãe, filha e bruxa

| JOGO DE FAZ DE CONTA 22 | |
|--|----------------------------------|
| Título | Mãe, filha e bruxa |
| Temática | Papel familiar |
| Escola | I.M |
| Rotina | Aula de Educação Física |
| Espaço físico | Ginásio poliesportivo |
| Hora | 13hs49min |
| Data | 18/06/2014 – Diário de campo 03. |
| <p>As 13:49 minutos a professora libera a turma para explorar livremente os materiais que utilizaram na atividade direcionada.</p> <p>Três alunas pegam os bambolês, andam de joelhos pelo ginásio e falam:</p> <p>- Ela é uma bruxa, ela é uma bruxa. Elas se referiam a uma bruxa imaginária, ou seja, ninguém fazia o papel de bruxa naquele momento.</p> | |

| |
|---|
| <p>Uma delas diz:</p> <p>- Você não quis cuidar de mim.</p> <p>Outra aluna se aproxima e pergunta:</p> <p>- Posso brincar? E a colega responde:</p> <p>- Sim, você vai cuidar da (E2).</p> <p>Agora elas estão em 04 no jogo. Uma se coloca como mãe e as outras como filhas, essas rastejam e falam como bebês gesticulando com as mãos.</p> |
|---|

Fonte: Elaboração da autora, 2014.

Quadro 26 – Jogo de faz de conta 23/Espaçonave

| JOGO DE FAZ DE CONTA 23 | |
|---|----------------------------------|
| Título | Espaçonave |
| Temática | O Espaço Sideral |
| Escola | I.M |
| Rotina | Aula de Educação Física |
| Espaço físico | Ginásio Poliesportivo |
| Hora | 13hs49min. |
| Data | 18/06/2014 – Diário de campo 03. |
| <p>Outras duas colegas entram dentro de um bambolê e brincam de espaçonave, mas logo são impedidas de continuar pois o tempo esgotou e é hora de guardarem os materiais. Elas falam juntinhas:</p> <p>- Ái que pena! Bem agora! Tchau espaçonave.</p> | |

Fonte: elaboração da autora, 2014.

Quadro 27 – Jogo de faz de conta 24/Faca na armadura

| JOGO DE FAZ DE CONTA 24 | |
|--------------------------------|-------------------------|
| Título | Faca na armadura |
| Temática | Lutas corporais |
| Escola | I.M |
| Rotina | Aula de Educação Física |
| Espaço físico | Ginásio Poliesportivo |

| | |
|---|----------------------------------|
| Hora | 14hs. |
| Data | 18/06/2014 – Diário de campo 03. |
| <p>No final da aula de Educação Física, após a professora ter solicitado para guardarem os materiais e formarem a fila para o retorno a sala, na fila...</p> <p>O aluno (C2) diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eu tenho uma faca poderosa! Vou cortar. Vou atirar a faca na sua armadura. E gesticula como tal apontando o dedo para o aluno (A2). Os dois seguem na fila em direção a sala fazendo gestos de simulação de uma luta. | |

Fonte: Elaboração da autora, 2014.

Quadro 28 – Jogo de faz de conta 25/Homem abelha e outros heróis

| JOGO DE FAZ DE CONTA 25 | |
|--|----------------------------------|
| Título | Homem abelha e outros heróis |
| Temática | Lutas Corporais |
| Escola | I.M |
| Rotina | Momento livre |
| Espaço físico | Sala de aula |
| Hora | 16hs. |
| Data | 18/06/2014 – Diário de campo 03. |
| <p>As crianças não poderiam fantasiar-se, apenas utilizar alguns adereços do varal de fantasia. Após as escolhas...</p> <p>Alguns meninos acham estranho que um colega tenha colocado com uma asa de fada, fingindo ser a asa de um zangão, e no papel de super heróis começam a lutar contra ele.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Matem a abelha! Grita um dos super heróis. Logo o homem abelha avisa: - Pausa. “Peraí”. Quando eu estou voando vocês não podem me pegar. Os super heróis respondem: - Mas nós temos teias! <p>Outro colega que não está no grupo dos super heróis se aproxima do homem abelha e lhe informa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Homem abelha sua asa está caindo. Ele desiste da brincadeira e guarda a asa no varal. <p>O aluno (A2) questiona ao grupo dos super heróis:</p> | |

- Vamos brincar de novo? Ela vai ser a mulher invisível, ele vai ser o asa noturno e ele o homem aranha, afirma com segurança apontando aos amigos e a amiga. Por um instante aponta a outro amigo, o (V2), pensa um pouco e diz:

- E tu... e tu... Tu vai ser o outro asa noturna. E o aluno (V2) pergunta:

- Mas ele é rápido?

- Sim. Responde o aluno (A2) rapidamente.

- Então tá. Diz o aluno (V2). Os dois começam a lutar.

Enquanto os alunos (V2) e (A2) lutam no chão, uma dupla de homens aranhas se aproxima. Os alunos então se levantam para abraçar os homens aranhas e falam juntos:

- Meus irmãos! Meus irmãos!

Após alguns minutos os alunos (V2) e (A2) enfileiram as cadeiras.

A pesquisadora questiona-os sobre o que estavam fazendo e (V2) responde:

- É a minha cama.

Fonte: Elaboração da autora, 2014.

Quadro 29 – Jogo de faz de conta 26/A Monga

| JOGO DE FAZ DE CONTA 26 | |
|---|--|
| Título | A Monga |
| Temática | Animismo de objetos em lutas Corporais |
| Escola | I.M |
| Rotina | Momento livre |
| Espaço físico | Sala de aula |
| Hora | 16hs. |
| Data | 18/06/2014 – Diário de campo 03. |
| <p>Em outra mesa (C2) e (B2) manipulam brinquedos em miniaturas, um cavalo e um pato. O aluno (C2) manipulando o pato diz:</p> <p>- Eu sou “A Monga”. Logo muda de idéia e continua dizendo o colega (B2):</p> <p>- Não, vamos nós dois vamos fugir da Monga.</p> <p>Eles correm para o tapete e mexem na caixa de brinquedos com miniaturas. Ali eles simulam muitas lutas manipulando diversas miniaturas.</p> <p>Pergunto (a pesquisadora) a ele o que era a miniatura que eu achava até então que fosse</p> | |

um pato e ele (aluno C2) diz:

- Ela é a Monga! O aluno (B2) interfere e diz:
- Eles estão atacando. E (C2) responde:
- Está muito rápido. O fantasma está fora do combate.

Em seguida eles saem correndo pela sala com as miniaturas nas mãos.

Fonte: Elaboração da autora, 2014.

Quadro 30 – Jogo de faz de conta 27/ Monstro

| JOGO DE FAZ DE CONTA 27 | |
|---|----------------------------------|
| Título | Monstro |
| Temática | Fantasia de ser um monstro. |
| Escola | I.M |
| Rotina | Momento Livre |
| Espaço físico | Sala de aula |
| Hora | 16hs. |
| Data | 20/06/2014 – Diário de campo 04. |
| <p>O aluno (T2) deseja que todos os amigos se joguem encima dele com as almofadas, mas a professora (S) intervém dizendo que não pode. Quando ela se afasta, inicia-se uma rotina de aproximação e fuga. O aluno (T2) finge ser um monstro que sai debaixo das almofadas para pegar os amigos. Começa a correria e logo a professora (S) interfere novamente cessando o jogo.</p> | |

Fonte: Elaboração da autora, 2014.

Quadro 31 – Jogo de faz de conta 28/ Fada Bloom

| JOGO DE FAZ DE CONTA 28 | |
|--------------------------------|--------------------------|
| Título | Fada Bloom |
| Temática | Fantasia de ser uma fada |
| Escola | I.M |
| Rotina | Aula de Educação Física |
| Espaço físico | Ginásio Poliesportivo |
| Hora | 16hs15min. |

| | |
|--|----------------------------------|
| Data | 20/06/2014 – Diário de campo 04. |
| <p>Nos minutos finais da aula a professora libera os materiais para a exploração livre. A aluna (P2) logo diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vamos nos transformar agora! Sua colega responde: - Bloom, fada, vamos nos transformar agora! <p>Elas iniciam uma rotina de aproximação e fuga. (P2) se afasta e grita:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estou soltando fogo! E continua correndo tentando alcançar os amigos que fogem dela. <p>Quando pergunto à (P2) quem ela era, vem a resposta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eu era a Bloom, uma fada Elsa. <p>Em seguida pergunto quem era o aluno (B2) no jogo, e ela responde antes dele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ele era o “Henrique”, o meu namorado. <p>Logo em seguida a professora solicita que guardem os materiais e a aula acaba.</p> | |

Fonte: Elaboração da autora, 2014.

Quadro 32 – Jogo de faz de conta 29/ Corredores

| JOGO DE FAZ DE CONTA 29 | |
|--|----------------------------------|
| Título | Corredores |
| Temática | Esporte |
| Escola | I.M |
| Rotina | Parque |
| Espaço físico | Parque |
| Hora | 16hs40min. |
| Data | 20/06/2014 – Diário de campo 04. |
| <p>Esse jogo dá-se início na rotina precedente, durante o momento livre da aula de Educação Física, na qual é recolhido o seguinte diálogo:</p> <p>O aluno (V2) está no chão e eu (pesquisadora) pergunto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que houve? E ele responde: - Eu morri. Pergunto novamente: - Tu és um super herói? E ele mais uma vez responde: - Não. Sou um corredor, e me mataram. <p>Quando a turma chega a sala de aula e recebem a informação de que irão ao parque...</p> | |

Alguns meninos começam a dizer em voz alta:

- Eu vou ser o 10, tu o 11 e ele o 12.

Questiono o porquê dos números e eles respondem ao mesmo tempo cada um com uma informação diferente:

- Por causa da corrida. Diz um deles.
- Não é aquela de carro. Informa o outro colega.
- É aquela de correr mesmo. Continua o outro colega do grupo.

No parque percebo que existe uma pista de corrida pintada no chão em toda a sua extensão. Eles seguem correndo cada um na sua raia.

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

Após o recolhimento e recorte dos jogos do faz de conta identificados em ambas as escolas, foi necessária a constante leitura e releitura de cada um deles, com a finalidade de obter os primeiros alinhavos para a resposta ao objetivo geral do estudo, que se destina a explicar como as crianças produzem esses jogos e conseqüentemente sua cultura lúdica.

4 ANÁLISE DOS DADOS: OS PRIMEIROS ALINHAVOS INTERPRETATIVOS DOS JOGOS DO FAZ DE CONTA

A determinação apresentada por Corsaro (2011) de que os jogos do faz de conta são rotinas universais presente em toda a cultura infantil, se faz presente entre os sujeitos do estudo. Tanto na escola M.P, freqüentada por estudantes de classe média baixa, localizada num bairro também de classe média baixa, com estrutura física mediana, quanto na escola I.M, com uma mega estrutura física, que atende estudantes de classe média e alta, localizada no centro da cidade, foi possível deparar-se com uma grande quantidade de situações de jogos do faz de conta. Essa quantidade é impossível precisá-la pela velocidade com que se comunicavam e expressavam suas intenções, sendo possível coletar desse universo, 29 jogos de faz de conta.

A rotina escolar entre as instituições pesquisadas são diversas, mas curiosamente os momentos em que os jogos do faz de conta estiveram presentes com maior intensidade, na rotina de ambas as escolas, foram os momentos do brincar livre.

Na escola M.P, foram 07 ocorrências de jogos durante a recepção de entrada dos alunos pela manhã, e 05 no momento livre, totalizando 12 jogos ocorridos em momentos de maior liberdade para o brincar infantil. Os outros 05 ocorreram respectivamente: na hora do café (01 jogo), e durante uma atividade direcionada pela docente (04 jogos).

Na escola I.M, foram 04 ocorrências de jogos durante o momento livre, 01 ocorrência de jogo no parque e 04 ocorrências de jogos nas aulas de Educação Física, totalizando 09 jogos ocorridos em momentos de livre exploração do brincar. Os outros 03 jogos ocorreram durante as atividades direcionadas pela pedagoga.

Salienta-se que, na escola I.M, a professora de Educação Física destinava uma parte das suas aulas para as crianças brincarem livremente, e foram exatamente nesses momentos que ocorreram os jogos do faz de conta

Da mesma forma, na escola M.P a recepção dos alunos configurou-se como um momento livre já que as crianças a medida que chegavam à sala de aula tinham a liberdade de escolherem brinquedos, livros, sentarem-se nas mesas ou brincarem no tapete.

Os jogos do faz de conta de acordo com Caillois (1990) pertence a categoria de *Mimicry*, que significa o simulacro. Para vivenciá-lo é preciso criar situações imaginárias nas quais o indivíduo “Esquece, disfarça, despoja-se temporariamente da sua personalidade para

fingir outra.” (CAILLOIS, 1990, p. 39-40). A *Mimicry* é o terreno no qual a criatividade e a invenção permanecem em ação a todo o momento.

O fato de poderem criar seus universos particulares dentro do jogo do faz conta faz com a criança perceba que existe a possibilidade de ela estar no controle. Ela é envolvida por certo grau de autonomia de ir e vir dentro do jogo, nas quais as regras ela determina pelo papel que representa (BOMTEMPO, 2006).

Essa autonomia também confere a criança à possibilidade de ampliar suas capacidades comunicativas entre os pares no jogo. Ela deseja assumir a expressão de poder e controle do mundo adulto, buscando autonomia e controle sobre as suas próprias vidas (CORSARO, 2011).

Portanto, pode-se apontar que a liberdade de decidir autonomamente sobre seus desejos, livre de regras impostas pelo adulto durante a rotina escolar, está presente nos momentos em que o adulto se distancia, permitindo o exercício dessa autonomia infantil. Assim, justifica-se o fato da grande ocorrência de jogos de faz conta em ambas as escolas pesquisadas nos momentos em que as crianças encontravam espaços livres para as suas produções.

4.1 A NECESSIDADE DE COMUNICAÇÃO E DE EXPERIÊNCIA

Embora os contextos sócio-culturais entre as escolas M.P e a I.M sejam diversos, a forma como as crianças iniciam o jogo do faz de conta são iguais. Elas desejam comunicar alguma coisa a alguém e com alguém, por esse motivo, a maioria dos jogos (26) foram desenvolvidos no coletivo, enquanto três (03) jogos individualmente. A respeito dessa questão, Elkonin (1998) afirma que os temas dos jogos do faz de conta são muito variados devido a imensa rede de relações que existem na sociedade e que a criança busca compreender. Imersos na representação do tema que escolheu, a criança se apropria do conteúdo que segundo Elkonin (1998, p. 35) “[...] apesar da variedade de temas, todos eles contém, por princípio o mesmo conteúdo, ou seja, a atividade do homem e as relações sociais entre as pessoas.” Por esse motivo a constante busca da criança pelo diálogo, pela interação com o outro.

Até mesmo os jogos em que uma criança jogava sozinha, existem ali uma intenção de diálogo com o objeto, com o espaço e com representações imaginárias criadas pela própria criança.

Um deles é o jogo de faz de conta 21, na escola I.M, no qual a criança procura jogar com a pesquisadora, ela realiza um gesto corporal como se tivesse me molhando. Na hipótese de a pesquisadora responder a sua ação, o jogo continuaria. No entanto ela permanece representando fantasiosamente que está me molhando com um esguicho de água representado por um pedaço de papel.

Já no jogo de faz de conta 18, também vivenciado inicialmente de forma individual, as crianças travam um diálogo consigo mesmas, na busca pela criação de um nome fantasia e posteriormente, quase que simultaneamente, se relacionam com o desenho que produziram, o qual representado graficamente passa a funcionar como um espelho e impulsiona a criança para as interações sociais coletivas, conforme o trecho a seguir:

As próprias crianças buscam os lápis na estante para começar a atividade. As crianças começam a fazer a atividade propostas. Elas interagem entre os grupos, tentando adivinhar o nome dos colegas. Alguns começam a falar o que criaram no ouvido da professora auxiliar. (DIÁRIO DE CAMPO 01/ ESCOLA I.M/ 16-06-2014/ 13hs55min.).

No jogo de faz de conta 07, na escola M.P, a aluna (X), mantém um diálogo maternal com as bonecas. Nesse caso a boneca substitui a presença de um colega, e determina o caráter predominantemente coletivo dos jogos do faz de conta.

Pode-se afirmar que mesmo na vivência individual da criança no faz de conta, o desenvolvimento do jogo impulsiona ao diálogo, a uma comunicação, ou seja, encaminha-se para o coletivo, para a interação social, na qual Brougère (2006) afirma ser a raiz do surgimento da cultura lúdica. Sem interação social, não ocorre produção de cultura lúdica. Objetos, pessoas e o espaço em que se inserem travam relações entre si nessa interação sócio-cultural.

Corsaro (2011) afirma que na vivência dos jogos do faz de conta as crianças refinam e expandem sua comunicação. Sperb (2009) também afirma que a contextualização do jogo dá-se pela comunicação entre os pares. Essas comunicações, esses diálogos, permeiam a temática do jogo escolhida e acordada entre os participantes.

Mas é Iturra (1997) que vem clarear ainda mais essa necessidade de comunicar-se preconizada nos jogos do faz de conta, quando afirma que a cultura lúdica é um mecanismo de linguagem com o mundo. Se o faz de conta faz parte do repertório da cultura lúdica de acordo com Brougère (2006), logo ele pode ser também entendido como um mecanismo de linguagem, e por esse motivo esteve tão presente no universo das escolas pesquisadas.

Elkonin (1998), assim como Corsaro (2011) e Brougère (2006) alinhava o conhecimento de que as crianças tendem a experimentar pelos jogos do faz de conta como é ser e agir na cultura do adulto, ou seja, elas desafiam o poder e a posição que o adulto ocupa, na ânsia de compreenderem a sociedade que a cerca. A partir desse ponto é possível compreender que o exercício da linguagem nesse jogo está no meio social, ou seja, na linguagem que emerge das relações entre os pares.

A compreensão de uma linguagem imersa no meio social é proposta por Bakhtin que “[...] valoriza justamente a fala, a enunciação, e afirma a sua natureza social, não individual: a fala está indissolavelmente ligada às condições de comunicação, que por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais.” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1992, p. 14).

Quando comparada as temáticas dos jogos entre as escolas I.M e M.P, fica perceptível a relação da linguagem com o meio determinada por Bakhtin (1992). Algumas temáticas foram semelhantes, mas as crianças da escola I.M vivenciaram e elaboraram maior diversidade de temas. Dos 12 jogos analisados, apenas 02 deles repetiram a temática de lutas corporais (jogos 24 e 25), sendo os demais uma temática diferente da outra envolvendo em grande parte super heróis e fadas de programas televisivos ou vídeo games, tais como: *Fada Bloom*, *Asa Noturna*, *Homem Aranha* e *Batman*.

Já na escola M.P, foi muito freqüente a vivência da temática dos papéis familiares de pai, mãe e filhos, repetindo-se em 08 jogos, muito embora os conteúdos de cada um deles tenham se desmembrado de forma diversa. O jogo de faz de conta 16, sob o título de “A Família” por exemplo, retratou muito bem a necessidade que as crianças apresentavam em experimentar os papéis familiares. Foi o jogo mais longo dos 29 (número total) analisados. Nesse jogo a maior parte da turma estava presente, e os diálogos retratavam o cotidiano de uma família, contendo: mãe dando banho em filho, o pai chegando em casa, proteção da mãe perante o filho, o almoço em família, a ida para a escola, a mãe colocando os filhos para dormir, um conflito entre irmãos e a troca de fraldas. Essa temática na escola I.M apareceu

apenas uma vez, no jogo (22) rapidamente e sem muitos detalhes se comparado ao jogo 16 da escola M.P.

Enquanto as crianças da escola M.P buscavam na maioria das vezes compreender o papel do adulto no cotidiano da família, as crianças da escola I.M estavam na maioria das vezes a procura da vivência do controle e da dominação que o adulto frente as situações de perigo e na demonstração de força sobre o mais fraco. E para isso utilizavam muito a figura dos super heróis, como nos jogos 19, 24, 25, 26 e 28. Já na escola M.P, a figura de super herói aparece apenas no jogo (número 12).

Culturas familiares, culturas escolares e condições sócio-econômicas diferentes passam a influenciar as temáticas dos jogos do faz de conta em ambas as escolas também de forma diversa, e conseqüentemente, a linguagem expressada nos diálogos que as crianças travam entre si também são diferentes. Até mesmo nas temáticas dos jogos que foram semelhantes entre as escolas, o desmembramento do conteúdo deu-se de forma diferente. Nesse caso, o jogo 14, sob o título “Panela Raquete”, da escola M.P e o jogo 29, sob o título “Corredores”, da escola I.M, apresentaram a temática esporte.

No jogo 14 o aluno (N) e o aluno (B) jogam com os objetos panelinha e pecinhas de montar, eles não trazem nenhuma informação mais precisa sobre o jogo que estão desenvolvendo, e quando a pesquisadora indaga sobre o que estão fazendo, recebe a resposta: “De bola. E eu já ganhei três vezes.” A expectativa da pesquisadora; na sua visão adultocêntrica e sócio-cultural; era que as crianças informassem algo relativo ao tênis de mesa, ou qualquer outra relação com os esportes de raquete, mas os alunos (N) e (B) estavam interessados em criar um jogo a partir dos recursos materiais que dispunham naquele momento, focando na simples experiência de jogar bola e vencer.

Já no jogo 29; que inicia na rotina precedente na aula de Educação Física, com o aluno (V2) identificando-se como “corredor”; o grupo de amigos, ao saberem que irão ao parque, começam a se identificar por números intrigando a pesquisadora que se obrigada a questionar o porquê daquelas identificações. Os alunos explicam detalhadamente o jogo, afirmando que é uma corrida, que não é diferente da corrida de carros, que é realmente uma corrida “É aquela de correr mesmo.” O jogo (29) só passa a ficar claro para a pesquisadora quando ela chega ao parque e se depara com o espaço, que continha uma pista de atletismo com três raias pintadas de vermelho que cruzavam toda a extensão do parque.

De acordo com Corsaro (2011) os recursos que esses alunos dispunham somados as outras referências culturais presentes nas suas culturas de pares, em outros campos de interação social, como a família por exemplo, podem oferecer subsídios mais específicos ao jogo, deixando-o mais próximo do que ocorre no mundo adulto. Porém, não se pode afirmar que é realmente uma cópia, pois durante o jogo os alunos buscam a experiência para a compreensão do que está posto no meio social e diante de algum conflito, eles buscam soluções que seriam impossíveis de estar presentes na realidade adulta. Nesse jogo (29) os alunos corriam cada um em sua raia sem a necessidade de vencer, apenas corriam representando um “corredor”, e não um verdadeiro atleta.

No caso dos jogos (14) e (29), é possível perceber que o espaço e os recursos materiais disponíveis para a elaboração da estrutura do jogo influenciam na linguagem expressa entre eles. Embora tratassem de esporte, os alunos do jogo (29) trouxeram maiores detalhes em virtude da materialidade presente no espaço parque, enquanto que no jogo (14) o espaço reduzido da sala de aula, e a ausência de materiais dos esportes de raquete, não fizeram diferença alguma, já que foram substituídos pelos objetos que estavam presentes no momento, e também pelo fato de não ser esse o foco dos alunos, e sim o simples ato de jogar e vencer.

Portanto, temáticas iguais não significam desenvolvimento de conteúdos iguais. Bomtempo (2006, p. 68) deixou claro que:

Dentro de uma mesma cultura, crianças brincam com temas comuns: educação, relações familiares e vários papéis que representem as pessoas que integram essa cultura. Os temas, em geral, representam o ambiente das crianças e aparecem no contexto da vida diária. Quando o contexto muda, as brincadeiras também mudam.

O contexto na qual se refere a autora inclui todos os aspectos sócias, culturais e econômicos que envolvem uma sociedade, os quais Corsaro (2011) denomina de “campos institucionais”. As crianças da escola (M.P) pertencem a uma estrutura social, cultural e econômica bem diferente das crianças da escola (I.M).

Tomando como base o modelo da teia global na qual se refere Corsaro (2011), o campos institucionais; incluindo aqui também as escolas; dos alunos da turma (A) não convergem sócio-culturalmente com os alunos da turma (B), seus pares são envolvidos por referências culturais diferentes, portanto, suas culturas de pares proporcionam uma linguagem

diferente que se materializa na elaboração e vivência do jogo do faz de conta de forma diversa. O autor esclarece:

Ainda que sejam afetadas por muitas experiências que ocorrem por meio de interações com o mundo adulto e se encontrem em campos institucionais (ou passagem de vários raios), as culturas infantis de pares são produções coletivas inovadoras e criativas. Nesse sentido, **as teias ou espirais de cultura de pares são coletivamente tecidas sobre o quadro de conhecimentos culturais e instituições aos quais as crianças se integram e que ajudam a construir** (CORSARO, 2011, p. 39, grifo nosso).

O meio social é portanto determinante na linguagem e na ação travada durante os jogos. Elkonin (1998) cita que:

São diferentes os temas dos jogos das crianças de diferentes classes sociais, dos povos livres e dos povos oprimidos, dos povos nórdico e dos povos meridionais, dos que habitam em regiões arborizadas ou desérticas, dos filhos de operários industriais, de pescadores, de criadores de gado ou de agricultores. Inclusive uma mesma criança muda os temas de seus jogos segundo as condições concretas em que se encontra temporariamente (ELKONIN, 1998, p. 34-35).

A diversidade das temáticas dos jogos do faz de conta entre as escolas pesquisadas, pode retratar a influência direta do meio social; representado pelos campos institucionais (CORSARO, 2011); na linguagem travada entre as crianças durante a elaboração dos seus jogos, inclusive nos que possuem os mesmos temas.

4.2 A AÇÃO DIALÓGICA INICIAL NOS JOGOS DO FAZ DE CONTA

A necessidade de experienciar o mundo adulto por meio dos jogos do faz de conta, estabelecido como linguagem que merge do meio social, provoca uma série de atitudes comportamentais que formam o jogo. As crianças se comportam no jogo mediante a temática que escolhem e ao desenvolvimento do conteúdo do mesmo. Esses comportamentos transmitem uma informação que pode ser por meio de um gesto ou pela fala.

Por esse motivo basta uma ação dialógica para que desencadeie o desenvolvimento do jogo e conseqüentemente a necessidade de experimentar e compreender o mundo adulto, e também experimentar o arrebatamento, característica universal dos jogos, segundo Caillois (1990), sobretudo na categoria *mimicry*, na qual os jogos do faz de conta pertencem.

A ação dialógica pode ser compreendida também por ação lúdica, na qual Brougère (2006) define a brincadeira, ou seja, o momento em que a criança efetua uma ação de expressar-se seja oralmente e/ou corporalmente.

A análise dos diálogos dos jogos pesquisados concentrou-se primeiramente em como as crianças iniciaram a construção efetiva desses jogos de faz de conta para experimentarem seus desejos.

Na escola (M.P) os disparos para a ação dialógica nos jogos, ocorreram a partir de uma ação verbal, de uma ação corporal e /ou de objetos dispostos no espaço.

O jogo 16 foi iniciado pela ação verbal proferida pela aluna (D): “Quem quer brincar de mamãe e filhinho?” Logo após essa ação verbal o jogo inicia seu desenvolvimento, apresentando-se como o mais longo de todos os jogos analisados. O jogo 12 também é iniciado a partir de uma ação verbal expressa pela aluna (A): “Agora eu sou a rainha.”

A oralidade junto ao gesto corporal também foi o suficiente para disparar o início dos jogos 01, 11 e 15. No primeiro a aluna (X) finge ser mãe de outra colega e diz a palavra “bebê” e ao mesmo tempo acaricia a cabeça da sua colega. No jogo 11, o aluno (N) senta na cadeira da professora e diz subitamente: “Agora eu vou ser a professora”. Por fim, no jogo 15 o aluno (R) gesticula com os braços e diz: “Aluno (B) vamos ser o chiuuuu”.

A oralidade junto a um objeto central foi responsável pelo início das ações dialógicas no jogo 05, quando após a professora (R) consertar o boneco a aluna (D) afirma: “Vamos andar Chiquinho”, no jogo 10 quando o aluno (R) pega uma bolacha em forma de cavalo e diz: “Ei! Leva o cavalo para passear”, no jogo 14 quando o aluno (N) está com uma panelinha de brinquedo na mão e diz ao aluno (B): “Ei! Vamos brincar?”, e no jogo 17, quando a professora entrega a massinha a um grupo de alunos e a aluna (I) afirma em voz alta: “Quem quer comer pirulito?”. Os objetos boneco, panelinha e massinha, e o alimento bolacha, que se transformaram em brinquedos nesses jogos, serviram de base para a elaboração dos jogos, junto às ações verbais das crianças que deles participaram.

O jogo número 02 reuniu a ação verbal, a ação corporal e a manipulação de objetos como disparo para as subseqüentes ações dialógicas durante o mesmo. O aluno (B) manipula uma miniatura de dinossauro no tapete e fala ao mesmo tempo: “Aluno (N) vamos matar ele! Pá, pá, pá.”.

Os gestos corporais isoladamente foram utilizados com disparo das ações dialógicas no jogo 03, quando o aluno (B) finge ser um bebê, no jogo 06, quando a aluna (D)

finge ser um monstro, no jogo 08, quando a aluna (D) após pegar um bolsa na caixa de brinquedos finge ser mãe da aluna (M), e no jogo 09, quando os alunos (N) e (B) com os livros na boca engatinham pela sala fingindo ser cachorros.

Já a manipulação de objetos isoladamente foi a mola propulsora para a ação efetiva dos jogos 04 e 07. Esse é iniciado a partir do cenário com caminha de toalhas, urso, boneca e mochila, e aquele se inicia a partir da manipulação de duas bonecas.

Portanto, na escola (M.P) houve uma diversidade de mecanismos que as crianças utilizaram para iniciar a construção efetiva dos jogos do faz de conta, em busca das mais variadas experiências, para compreenderem o mundo em que vivem. Ora utilizaram a manipulação do objeto, a oralidade ou do o gesto isoladamente, outras vezes associaram esses fatores entre si. O mesmo ocorreu na turma (B), da escola (I.M), com exceção da associação de manipulação do objeto somado a oralidade.

Na turma (B), no jogo 18, a ação verbal da professora (S) ao propor uma atividade direcionada que necessitava do exercício imaginário de criar um nome fantasia e materializá-lo no papel em forma de desenho, desencadeou uma série de diálogos entre os alunos criando um jogo de adivinhação. A ação verbal proferida pela aluna (P2): “Vamos nos transformar agora!” foi também o disparo para o jogo 28.

No jogo 19, as fantasias disponíveis no varal da sala somado a ação corporal de puxar o amigo determinando-o que ele é um “ladrão”, foi o suficiente para desencadear uma série de ações lógicas. Da mesma forma, o jogo 25 uniu um adereço de fantasia colocado por um aluno que era uma asa de fada, mas que na sua ação corporal fingiu ser um zangão, e a partir daí deu início a mais uma rotina de jogo do faz de conta.

O papel foi um objeto que impulsionou os jogos 20 e 21. No primeiro foi a forma de peixe, de acordo com a atividade proposta pela professora (R), e no segundo foi um pedaço achado no chão em forma de esguicho d’ água. Isoladamente o objeto arco foi o desencadeador das ações dialógicas do jogo 23, transformado subitamente em espaçonave.

O objeto, somado a ação verbal e corporal foi o desencadeador do jogo 26, quando as miniaturas de pato e cavalo são manipuladas subitamente junto ao dito: “Eu sou “A Monga”. A manipulação das miniaturas envolve uma ação corporal de lançar ao tapete.

A ação corporal do aluno (T2) de representar um monstro, deu início ao jogo 27. Da mesma forma, que o aluno (V2) jogando-se no chão afirma ser um corredor que alguém matou, e logo em seguida o jogo continua na rotina do parque, iniciando o jogo 29.

No jogo 22 três alunas andam de joelhos e falam ao mesmo tempo: “Ela é uma bruxa, ela é uma bruxa!”, é uma ação verbal junto a uma ação corporal que desencadeia o jogo. Essa soma de oralidade mais expressão gestual está presente no desencadeamento do jogo 24, quando o aluno (C2) diz gesticulando com o braço: “Eu tenho uma faca poderosa! Vou te cortar. Vou atirar a faca na sua armadura.”.

Fica muito claro a presença de uma série de ações corporais e verbais entorno de si ou de um objeto, não podendo deixar de analisar também a influência do espaço físico, na construção efetiva do jogo do faz de conta. Na ânsia de experimentar e compreender o seu meio social, tudo o que está em sua volta no exato momento em que ela se encontra serve de possibilidades para a criação do seu universo imaginário. Embora as ações corporais, verbais e a manipulação dos objetos tenham sido analisadas minuciosamente em cada jogo, elas permanecem presente durante o jogo mesclando-se entre si em nível de intensidade, ou seja, ora uma se sobressai mais que a outra, mas sempre estão presentes.

A ação dialógica na qual o estudo se refere é justamente a atitude que a criança utiliza para expressar-se, para exercer a sua linguagem no faz de conta. Nesse caso, foi possível constatar que embora uma dessas ações que podem compor o diálogo; a oralidade, o gesto ou o objeto; seja a desencadeante do jogo, elas não podem estar dissociadas, e por esse motivo permanecem em voga durante todo o jogo.

Para sustentar esse olhar, torna-se importante refletir sobre:

A palavra acompanha e comenta todo o ato ideológico. Os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos (um quadro, uma peça musical, um ritual ou um comportamento humano, não podem operar sem a participação de um discurso interior. Todas as manifestações da criação ideológica- todos os signos não-verbais- banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas, nem totalmente separadas dele (BAKHTIN, 1992, p. 38).

É difícil imaginar um jogo de faz de conta sem a presença física criança, ora, o corpo tem que estar ali em contato dialógico seja com outra criança, com um adulto, com espaço ou com o objeto. Essa composição esteve presente no desencadeamento dos 29 jogos analisados, e nenhum deles foi idêntico, ou seja, a composição entre discurso oral, discurso do corpo e a relação com o objeto alternavam-se entre si conforme a temática e o desenvolvimento do conteúdo do jogo.

Uma forma de compreender ainda mais a alternância das composições iniciais das ações dialógicas foi a análise da manipulação dos objetos. Vários tipos de objetos foram utilizados: toalhas, mochilas, arcos, bolacha e massinhas. Em outros jogos foram utilizados bonecas, bonecos, panelinhas, casinhas, fantasias, máscaras e capas, que já possuíam uma estrutura de brinquedo.

Mas, nos jogos em que foram utilizados os objetos, esses se tornaram brinquedos a partir do momento em que iniciou-se a manipulação da criança, já que, segundo Brougère (2006), somente quando uma criança manipula livremente um objeto, sem o condicionamento de regras impostas, ele pode ser chamado de brinquedo, caso contrário ele passa a ser um simples objeto.

Benjamin (1994) também afirma que é graças a imaginação da criança que os brinquedos se tornam efetivamente brinquedos. E Brougère (2006) corrobora mais uma vez afirmando que, possibilitar a criação de um universo imaginário é o que uma criança é capaz de realizar ao manipular um brinquedo.

Corsaro (2011) também cita que além dos brinquedos, os lápis de cor, as canetas, papel, e tintas são materiais que as crianças utilizam para produzirem outros artefatos como desenhos, pinturas, brincadeiras improvisadas que acabam entrando na sua rotina. Ou seja, qualquer objeto pode tornar-se um brinquedo durante as brincadeiras infantis

Foi exatamente o que ocorreu em ambas às escolas, totalizando 14 jogos em que objetos e brinquedos foi o estopim das ações dialógicas iniciais dos jogos, e mais 06 jogos (os de número 16, 18, 8, 9, 27 e 15) em que durante o desenvolvimento dos mesmos foi lançado a alternativa de inseri-los. Portanto, em 20 jogos; mais da metade dos que foram extraídos para a análise; o objeto esteve presente na construção dos jogos do faz de conta.

Isso revela que a “cultura material” na qual Corsaro (2011) cita em sua obra, está presente na rotina cultural universal do faz de conta, de forma aleatória e não determinante, ou seja, qualquer objeto pode transformar-se em brinquedo, basta uma ação corporal e/ou verbal das crianças entre si para executar o que está na sua imaginação e que provém, sobretudo, do seu meio social.

4.3 A AÇÃO DIALÓGICA NO DESENVOLVIMENTO DOS JOGOS DO FAZ DE CONTA

Discorrer sobre o desenvolvimento dos jogos do faz de conta é analisar o seu conteúdo, que segundo Elkonin (1998), seriam os papéis assumidos espontaneamente pelas crianças a partir das temáticas, que estão no campo da realidade. Quando o jogo ocorre o conteúdo aparece. A ação de representar e transformar a realidade a partir da temática escolhida forma o conteúdo do jogo.

Em cada jogo, a partir do momento em que uma ação dialógica foi iniciada, outras subsequentes formavam o jogo, com ações corporais, verbais e manipulação de objetos mesclando-se entre si. O conjunto dessas ações formava uma narrativa que ora seguia uma sincronia de acordo com o tema, ora alternava-se, trocando também a temática. Foi realmente perceptível a velocidade com que realizavam as trocas de informações a partir das ações dialógicas durante os jogos.

Para a análise geral do desenvolvimento dos jogos, foram identificados alguns fatores que compuseram o núcleo central de cada um deles:

- **a elaboração das regras;**
- **as narrativas contadas e**
- **a presença ou não de interferências externas.**

Todos os fatores foram frutos de ações corporais e verbais que se mesclaram entre si e ora direcionando-se e manipulando objetos, ora sem reportarem-se a ele.

A mescla das ações verbais, corporais e a manipulação dos objetos estão imersas no jogo sob a condição da linguagem que emerge do social, Bakhtin (1992, p. 128) cita que:

A comunicação verbal entrelaça-se inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de produção. Não se pode evidentemente isolar a comunicação verbal dessa comunicação global em perpétua evolução. Graças a esse vínculo concreto com a situação, a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não-verbal (gestos do trabalho, atos simbólicos de um ritual, cerimônias, etc.), dos quais ela é muitas vezes apenas o complemento, desempenhando um papel meramente auxiliar.

Portanto, seja na formulação das regras e na determinação dos papéis representativos, nas narrativas contadas, nas alterações de temáticas e nas atitudes realizadas

frente às interferências externas, foi sempre um corpo social (oralidade + gesto) que esteve presente na construção e desenvolvimento do jogo.

Analisando primeiramente a elaboração das regras do jogo, foi possível agrupá-las em duas categorias, as regras ocultas e as regras explícitas.

Em relação às regras Caillois (1990, p. 43) foi taxativo ao determinar que “Exceptuando uma, a *mimicry* apresenta todas as características do jogo, a saber, a liberdade, convenção, suspensão do real e espaço e tempo delimitados. Contudo, a continuada submissão a regras imperativas e precisas é algo que não se verifica”. Lembrando que regras imperativas seriam regras impostas, determinantes no jogo para que ele aconteça sob qualquer contexto. Nesse caso, o faz de conta é exercido sobre a própria condição de representatividade nos papéis vivenciados, tal qual Vigotski (1999), também confirma. Para esse autor a própria realidade se apresenta como normativa para e situação imaginética vivenciada, não existindo em hipótese alguma um jogo de faz de conta sem regras. Esse autor esclarece que:

Sempre que há uma situação imaginária no brinquedo, há regras – não as regras previamente formuladas e que mudam durante o jogo, mas aquelas que tem sua origem na própria situação imaginária. Portanto, a noção de que uma criança pode se comportar em **uma situação imaginária sem regras é simplesmente incorreta** (VIGOTSKI, 1999, p. 125, grifo nosso).

Para Vigotski (1999) tais regras conferem prazer, estimulam o desejo de cumpri-las durante a vivência imaginária. Existe nas regras formuladas pelas crianças em situação de jogo simbólico, uma convergência entre a situação real e a situação imaginária, na busca de maiores compreensões do seu mundo, a partir do mundo adulto.

As regras de um jogo são características universais a qualquer categoria conforme salientou Caillois (1990), de modo que para a categoria *mimicry* essas regras não são contínuas, formatadas e determinantes, mas sim flexíveis conforme a necessidade e consentimento dos jogadores, e portanto, elas existem.

Dessa forma, as regras ocultas conduziram os jogos a partir da própria vivência dos papéis escolhidos seguindo uma representação de papéis naturalmente, a partir da temática escolhida. Já as regras explícitas foram identificadas quando os participantes determinaram verbalmente quem no grupo deveria representar determinado papel.

Na escola (M.P), entre os alunos da turma (A), 12 jogos (01, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 09, 10, 13, 14, e 17) foram construídos a partir de regras ocultas, e 05 jogos (02, 11, 12, 15, e 16) a partir de regras explícitas.

Independente de a regra estar oculta ou explícita no jogo, ela entra em consonância com os papéis representativos. Portanto, ao vivenciar determinado papel, surgem as possibilidades de regras.

No jogo 01, quando a aluno (X) chama a colega de “bebê” e faz um carinho em sua cabeça, ela indiretamente já se colocou no papel de mãe. Na sequência sua colega finge ser bebê e vira de lado enquanto a aluna (X) canta uma canção de ninar. Os papéis permanecem os mesmos até o final do jogo.

O jogo 03, proveniente de uma alteração de contexto, trouxe novamente os papéis familiares na qual o aluno (B) fingindo ser um bebê chama a atenção da aluna (X) que continua a fazer o papel de mãe espontaneamente. Da mesma forma ocorre o jogo 04, quando a partir do cenário de uma casa, o aluno (B) se aproxima dos alunos (R) e (S) fingindo ser um bebê.

No jogo 05, a partir do conserto do boneco, a aluna (D) toma posse do mesmo e parece se colocar no papel de mãe, embora essa palavra não tenha sido verbalizada durante o jogo. Porém, as atitudes da aluna (D) de segurar na mão do boneco, de oferecer aos colegas que cada um pegue num braço e em seguida caminham pela sala dizendo: “Pula, pula cavalinho! Pula, pula cavalinho.” Demonstra uma atitude de afeto, de carinho. Tanto que logo em seguida ela passeia pela sala sozinha com o boneco nos braços.

Em seguida no jogo 06, ainda sob a ação de regras ocultas, a aluna (D) se coloca no papel de monstro, sem qualquer determinação por parte de seus colegas, iniciando uma rotina de aproximação em fuga, que segundo Corsaro (2011), é uma rotina cultural universal da cultura infantil. De fato, a simples ação corporal e verbal da aluna (D) de esticar as mãos pra frente e balbuciar em tom de voz mais grave, emite uma informação muito natural de que os que estão em sua volta precisam procurar uma base segura, para estar livre do ameaçador. Nesse caso, a aluna (D) era a ameaçadora e suas colegas reagiram imediatamente correndo pelos cantos da sala.

O papel familiar aparece mais uma vez no jogo 07, sob a ação de regras ocultas pelo simples fato de a aluna (X) ninar suas bonecas, relacionando-se com o objeto, que passa nesse caso, a transformar-se em brinquedo.

Brougère (2006) cita que a boneca bebê pode despertar atos de carinho, de maternagem porque existe uma representação que convida a isso, o que não significa que possam surgir desse brinquedo, outras formas de brincadeiras, diferentes dessa representação.

Porém, nos jogo 07, 05 e 04, esses objetos foram manipulados exatamente de acordo com aquilo que representam. A maternagem.

Ainda no terreno de papéis familiares, o jogo 08, as alunas (D) e (M) alternam-se espontaneamente entre si os papéis de mãe e filha. Assim como no jogo 13, no qual a aluna (X) coloca-se no papel de mãe, enquanto a aluna (S) permanece até o final do jogo no papel de filha.

No jogo 09, após a ação espontânea dos alunos (B) e (N) de representarem o papel de cachorros e tigres, estimulam espontaneamente a ação das alunas (S), (X), e (A), que assumem o papel de um dos animais. Tanto que quando a aluna (X) se remete a aluna (A) dizendo que a mesma é um cachorro, a aluna (A), subitamente a corrige: “Eu não sou cachorro, eu sou tigre!”.

No jogo 10, a partir da manipulação de uma bolacha em forma de cavalo, foi o suficiente para o aluno (R) emitir uma informação de levar o cavalo para passear e em seguida várias bolachas são utilizadas para brincar de “selva”.

O jogo “panela raquete”, número 14, é construído a partir de regras ocultas entorno de objetos, que pela manipulação tornam-se brinquedos sem a ligação direta com a representatividade na qual foram produzidos. A panelinha assume a função de uma raquete, enquanto a pecinha de montar a função de uma bola.

Brougère (2006, p. 48) em relação aos referenciais culturais imersos nos brinquedos cita que:

No entanto, essa impregnação está longe de ser um condicionamento. Trata-se, sobretudo de uma confrontação da qual a criança conserva determinadas significações, eliminando outras para substituí-las por novas significações. A aprendizagem é ativa no sentido de que não se submete às imagens, mas aprende a manipulá-las, transformá-las, e até mesmo, praticamente, a negá-las.

Portanto, os referenciais culturais presentes nos brinquedos passam por uma apropriação ativa da criança durante a brincadeira. O ato de brincar leva a criança a inserir diferentes tipos de brinquedos no seu contexto social de modo que as referências se mesclam, sendo impossível determinar que embora um brinquedo seja pensado na representação de uma

determinada sociedade, ou grupo, ele condicionará uma criança a brincar de acordo com as normas ocultas presentes na representação. A criança é ativa, é criativa e, sobretudo, esta em processo de compreensão do mundo que a cerca. Ela confrontará o que está presente no brinquedo, com outras referências presentes no seu meio ambiente, por meio da brincadeira, sendo imprevisível determinar objetivamente, a partir do objeto brinquedo, o contexto da ação lúdica.

Foi exatamente o que ocorreu no jogo 14, panelinhas rosas, traz um universo doméstico feminino e as pecinhas de montar impulsionam a construção de outros objetos, no entanto, foram criativamente e espontaneamente transformadas em raquete e bola.

No jogo 17, a partir da criação espontânea de um “pirulito de massinha” da aluna (I), cada colega entra no jogo realizando a produção de um alimento, permanecendo cada um no papel de “produtor de alimentos” até o final do jogo.

Entre os alunos da turma (A) da escola (M.) as regras explícitas, aquelas verbalizadas pelos próprios participantes, nem sempre apareceram no início do jogo. Por exemplo, no jogo 02, o aluno (B) ao manipular miniaturas de dinossauros, convida o aluno (N) para entrar no jogo solicitando que “mate” um dos dinossauros que está manipulando. Somente após a interrupção da professora o aluno (B) enfatiza, estabelecendo os papéis: “Tu és o bem, e eu sou o mal”. O aluno (N) responde a partir de ações corporais, pegando uma furadeira de plástico (brinquedo) e finge matar o aluno (B).

Mais uma vez, fica claro, conforme Brougère (2006), Corsaro (2011) e Benjamin (2002), que realmente a representação sócio-cultural do brinquedo não é determinante de uma brincadeira ou jogo. É a criança que na sua ação lúdica determina o que funções o objeto terá, tornando-se a partir daí um brinquedo. No jogo 02, a furadeira de plástico ao ser manipulada tornou-se uma arma, em virtude da determinação da regra pelo aluno (B).

No jogo 11, a verbalização aparece logo no início quando o aluno (N) após sentar na cadeira da professora verbaliza: “Agora eu vou ser a professora.”. Logo em seguida o aluno (B) entra no jogo condicionando-se: “E eu vou ser um professor.”.

Logo em seguida, no jogo 12, a verbalização logo no início do jogo é semelhante ao jogo 11, embora a temática e o conteúdo foram diversos. A aluna (A) afirma: “Agora eu sou a rainha.”, subitamente o aluno (B) assume seu papel dizendo: “E eu sou o Homem Aranha.”, e o aluno (N) também se engaja assumindo o papel do *Batman* (“E eu sou o *Batman*”).

O jogo 16 possui vários papéis pelo fato de ter sido construído pela participação de mais da metade da turma (A). As regras são explícitas porque a partir da verbalização da aluna (B) convidando quem gostaria de brincar de mamãe e filhinho, os seguintes papéis são assumidos:

- Aluno (B): “Eu sou o filho.”
- Aluna (E) (logo após a determinação do aluno (B)): “Eu também.”
- Aluno (N): “Ei! O papai chegou.”

Durante o jogo a aluna (A) e a aluna (E) são mãe e filha respectivamente. Mas, após a entrada da aluna (J), a aluna (A) inverte seu papel dizendo: “Tá, eu sou filha agora.”. E a aluna (J) assume o papel de mãe dizendo: “Vão lá que a mãe protege vocês.” Nesse jogo, a aluna (J) e o aluno (B) permanecem nos mesmos papéis até o final do jogo, enquanto que o aluno (N) que assumiu o papel de pai no início do jogo, alterna para filho após a entrada da aluna (J).

No jogo 15, o aluno (R) emite uma informação incompreensível ao olhar do adulto, mas gera uma resposta súbita do aluno (B). A regra explícita demonstra ser algo não identificado, mas que provoca a uma rápida rotina de aproximação e fuga (CORSARO, 2011).

O trecho a seguir, mostra o diálogo que contém a informação indecifrável (em negrito) ao entendimento do adulto, no jogo 15:

- Aluno (R), olha os meus adesivos. Ele então olha e começa a retirar e colar novamente, e convida:
- Aluno (B) **vamos ser o “chiuuuuu”**. Balbucia ele gesticulando com o braço.
- Sim, vamos. Vamos pegar a “aluna (A). Responde o aluno (B). (DIÁRIO DE CAMPO 05/ ESCOLA M.P/ 04-04-2014).

Sarmento (2003) afirma que nos jogos de faz de conta além da fantasia e da inversão de papéis conforme a necessidade, as crianças formulam vocábulos abracabráticos, no qual aparece no jogo 15.

A expressão “Chiuuuuu” proferida pelo aluno (R) demonstra não somente uma regra explícita, como atesta o fato de a criança participar de uma cultura particular, ou seja, da sua cultura de infância, e conseqüentemente na sua cultura de pares, na qual a linguagem passa a ser uma determinante desse processo, e se mescla a outra determinante que é o próprio jogo do faz de conta (CORSARO, 2011).

Bakhtin e Volochinov (1992) fazem menção a necessidade de os sujeitos de uma mesma comunidade estabelecerem informações peculiares aos atos sociais que ali se inserem.

[...] para observar o fenômeno da linguagem, é preciso situar os sujeitos-emissor e receptor do som-, bem como o próprio som do meio social. Com efeito, é indispensável que o locutor e o ouvinte pertençam a mesma comunidade lingüística, a uma sociedade claramente organizada. E mais, é indispensável que estes dois indivíduos estejam integrados na unicidade da situação social imediata, quer dizer, que tenham uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno bem definido (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1992, p. 72).

Foi exatamente o que ocorreu no jogo 15, quando o aluno (B) não titubeou em dar a resposta ao aluno (R) logo após a expressão “chiiuu”. A sala de aula, a faixa etária, a rotina escolar, a etnia, convergem para que essas crianças comuniquem-se entre si de forma peculiar, exercendo e tecendo a suas culturas de pares e consequentemente a sua cultura de infância.

Na escola (I.M), entre os alunos da turma (B), 04 jogos (21, 23, 24, e 27) foram elaborados a partir de regras ocultas, e 06 jogos (18, 19, 20, 26, 28 e 29) a partir de regras explícitas. Houve 02 jogos (22 e 25) que transitaram entre regras ocultas e explícitas.

A regra explícita do jogo 18 surge a partir da atividade direcionada e exposta oralmente pela professora (S). Em seguida surgem determinações como a do aluno (B2): “Eu sou o (B2) “pintador”, porque eu gosto de pintar.” Logo após a sua declaração outros colegas começam a exporem suas criações e até mesmo agirem corporalmente diante da materialização do segundo nome no desenho, conforme o trecho:

As crianças começam a se levantar das cadeiras, e vão até a mesa da professora contar o que criaram. O aluno (C2) pula e vibra com o seu desenho (C2) “*Ben 10*” e o seu amigo pula junto.

Eles vêm me mostrar, me abraçam e contam seus segundos nomes (nomes fantasia). Surgiram: pintador, Neymar, piratas da terra do nunca e dinossauros. (DIÁRIO DE CAMPO 01/ ESCOLA I.M/ 16-06-2014).

Logo em seguida, no jogo “*Batman* e os amigos” (19), o aluno (V2) afirma: “Eu sou o *Batman*.”, e gera uma resposta de definição de outro papel, do aluno (A2): “Eu também sou. E sou do bem.”. Definido os papéis eles iniciam a movimentação dentro da sala de aula para vivenciá-los. Os papéis seguem definidos até o final do jogo.

O jogo 22 foi elaborado sob uma regra explícita a uma pessoa imaginária, ou seja, as três alunas envolvidas no jogo, determinaram que existiria uma bruxa, repetindo em voz alta: “Ela é uma bruxa, ela é uma bruxa” e uma delas espontaneamente se coloca no papel de

mãe, exercendo proteção, enquanto as outras duas imitam um bebê. Pode-se afirmar que houve a presença de regra explícita e de regra oculta nesse jogo.

Da mesma forma, no jogo 25, após a atuação espontânea do aluno que coloca uma asa de fada fingindo ser de um zangão; transformando e recriando a função do objeto mais uma vez, transformando-o no brinquedo de acordo com o seu plano imaginário de acordo com Brougère (2006), Corsaro (2011) e Benjamin (2002); o aluno (A2) reorganiza o jogo após seu colega ter desistido da asa de “zangão”, e define: “Ela vai ser a mulher invisível, ele vai ser o asa noturno, e ele o homem aranha.” Mas fica faltando o papel para o aluno (V2), e então após pensar um pouco o aluno (A2) cria um papel: “E tu... E tu... Tu vai ser o outro asa noturno.” Nesse caso, houve uma transição no jogo entre uma regra que surgiu espontaneamente e durante o desenvolvimento do jogo houve a necessidade de trocá-la, sendo determinado uma a um o seu papel.

No jogo 28, após o disparo da ação verbal da aluna (P2): “Vamos nos transformar agora!”, sua colega subitamente responde: “Brum, fada, vamos nos transformar agora!”. Assim como ocorreu na escola (M.P), no jogo 15, expressões muito comuns que geram entendimento entre os pares de crianças, apareceram também na escola (I.M). Nesse jogo, (28), retorna-se mais uma vez ao dito de Bakhtin e Volochinov (1992), quando definem que existe uma comunicação peculiar aos indivíduos de uma mesma comunidade lingüística, principalmente quando esses são “integrados na unicidade da situação social imediata.” Ou seja, a regra é definida muito rapidamente pela simples informação de que é preciso “transformar-se.” Mas, vista externamente, pelos olhos adultocêntricos, pode-se transformar em qualquer coisa, porém naquele instante imediato, as duas colegas assumiram o papel de fada sem titubear após a verbalização que emitia a palavra transformar. As crianças envolvidas nesse jogo possuíam uma comunicação entre muito integrada, facilitando a adição dos papéis.

O jogo “Corredores”, 29, foi intitulado dessa forma justamente pela rapidez com que determinaram os papéis. Embora esse jogo tenha iniciado na rotina precedente, ele se efetiva quando os alunos assumem cada um o papel de ser um “corredor”, significando nesse contexto um atleta, e começam a enumerarem-se: “Eu vou ser o 10, tu o 11 e ele o 12.”. As regras são expostas explicitamente e o jogo se desenvolve, permanecendo os mesmos papéis até o final do jogo.

No jogo 26, ao aluno (C2) determinou explicitamente que a miniatura que ele estava manipulando seria “A Monga”, e logo em seguida ele altera a regra dizendo que as miniaturas que ele e o colega manipulavam fugiriam da “Monga”, sendo essa agora uma figura imaginária. Logo após a determinação das regras o jogo é iniciado pela movimentação dos colegas pela sala com as miniaturas nas mãos.

No jogo 20, apesar da curta duração, o aluno (V2) determina que o seu é um tubarão e gesticula sobre o peixe dos demais colegas.

A regra foi oculta para o jogo 21, pelo fato de aluna (E2) espontaneamente, a partir do pedaço de papel que tinha o formato de um esguicho d’água, fingir que me molhava, ela não verbalizou o que faria, mas ocultamente realizou a ação imaginária de acordo com a função do objeto na realidade.

No jogo 23, também de curta duração e com regra oculta, o bambolê é utilizado para a construção, em conjunto, de uma espaçonave que somente é possível perceber quando as alunas verbalizam: “Tchau espaçonave!”. Assim como no jogo 24, quando o aluno (C2) afirma apenas o que irá fazer, não intitulado a si nenhum papel explicitamente.

Comparando o jogo 21 com 27, é possível remeter-se a Sarmento (2003) quando afirma que a fantasia e a realidade se mesclam, confundindo-se, e isso é o que atribui valor a brincadeira. Há um envolvimento tão realístico quanto imaginético no ato de fazer de conta que muitas vezes a criança é capaz de representar tão fielmente à realidade, quanto expressar sentimentos incomuns a realidade presente.

Semelhante ao jogo 06, da escola (M.P), o jogo 27 da escola (I.M) também apresentou um papel espontâneo do aluno (T2) que saía debaixo das almofadas no tapete, fingindo ser um monstro. Naturalmente, segundo Corsaro (2011), quando uma criança faz o papel do ameaçador inicia-se uma rotina de aproximação e fuga, e assim como ocorreu na escola (M.P), o aluno (T2) da escola (I.M), seguiu correndo atrás dos seus colegas.

4.3.1 As narrativas contadas: Do que falam as crianças?

Na escola (M.P), a temática de papéis familiares chamou atenção, pela grande quantidade de jogos (08 no total), e pela facilidade com que as crianças desenvolviam o conteúdo, repetindo-os em várias oportunidades na sua rotina escolar.

Os jogos 01, 03, 04, 07, 08, 13 e 16, foram vivenciados a partir dos papéis de pai, mãe, filhos e filhas na maioria das vezes na fase maternal. Os conteúdos dos jogos foram desenvolvidos com foco em atividades do cotidiano tais como: (1) a higienização, (2) a chegada na escola, (3) a hora do almoço, (4) a hora de dormir, (5) o carinho maternal (o mais freqüente), (6) e até mesmo as necessidades fisiológicas do ser humano.

Os trechos desses jogos abaixo retratam o cotidiano familiar, respectivamente conforme a ordem numérica:

A aluna (A), o aluno (R) e o aluno (N) se aproximam do local dos bebês e a “mamãe (J)” interfere:

- Saiam daqui! **Eles estão tomando banho.** Mas os alunos insistem e permanecem próximo ao local dos bebês. (DIÁRIO DE CAMPO 05/ ESCOLA M.P/ 04-04-2014/JOGO 16).

“As crianças estão no tapete com vários brinquedos: bonecas, casinhas e panelinhas. A aluna (X) faz o papel da mãe e **limpa o bumbum da aluna (S)**, que por sua vez, finge estar no vaso sanitário”. (DIÁRIO DE CAMPO 04/ ESCOLA M.P/ 03-04-2014/JOGO 13)

A aluna (S) finge chorar bem forte, e a aluna (I) diz:

-Vira de ladinho! E a aluna (S) deita-se no colchão. Do seu lado estão a aluna (J) e o aluno (K). E ela afirma para ele:

- Deu! **Já troquei tua fralda.**

A aluna (I) repete o mesmo ato da aluna (J) e levanta as pernas da aluna (S), pega um lenço umedecido e realiza a limpeza no seu bumbum, como se estivesse sujo.

A aluna (A), o aluno (R) e o aluno (N) se aproximam do local dos bebês e a “mamãe (J)” interfere:

- Saiam daqui! **Eles estão tomando banho.** Mas os alunos insistem e permanecem próximo ao local dos bebês.

A “mamãe (J)” resolve tomar uma atitude e diz:

- **Tá na hora de ir para a escola.**

- Eba! Vibram os “filhos” (N), (R) e (E), e saem em direção as suas mochilas.

A aluna (J) entra no jogo e deseja ser mãe. A aluna (A) aceita e diz:

- Tá, eu sou filha agora.

- Vão lá que a mãe protege vocês. Diz a aluna (J) no papel de mãe para as alunas (E) e (A).

- **O almoço tá pronto!** Vamos comer e depois a gente brinca. Afirma a “mamãe (J)”.

- Não, não. Respondem as “filhas”.

- Tá, só mais um pouquinho. Responde a “mamãe (J)”.

- Agora a gente quer. Afirmam as “filhas (E) e (A)”, que fingem comer.

O aluno (B) entra no jogo. Ele chama as alunas (A) e (E) para se esconderem atrás da caixa e diz:

- Aqui é só para bebê, e mamãe não entra! E a aluna (E) acata o chamado do aluno (B).

- **Tá, vocês já vão almoçar ok?** Não estraguem as coisas. Recomenda a “mamãe (J)”.
(DIÁRIO DE CAMPO 05/ ESCOLA M.P/ 04-04-2014/JOGO 16)

“A aluna (X) pega o trocador e chama a aluna (S):

- Vem neném, **hora de dormir.**

- Nhéeee, nhéee. “Chora” a aluna (S)”. (DIÁRIO DE CAMPO 04/ ESCOLA M.P/ 03-04-2014/JOGO 13).

De repente a aluna (A) pergunta a aluna (J):

- O que é que eu sou? Será que sou Manuele, Maria ou Gabriele? Sugere ela.

- Gabriele. E agora vá para a escola. Determina a aluna (J).

- Sou Gabriele, Gabriele, Gabriele. Cantarola a aluna (A).

- Eu trouxe fruta. Vamos embora bebês. Diz a “mamãe (J)”. **Ela pega os travesseiros e prepara as camas.**

De repente a aluna (I) tenta entrar no jogo mas ninguém lhe ouve. Ela então pega um travesseiro e também se dirige próximo aos colchões que a professora (R) já havia deixado pronto para a hora do sono.

- Vira para o lado. Diz a “mamãe (J)” para a “filha (E)”. Ela faz o gesto semelhante ao da professora (R) durante a hora do sono, batendo levemente no bumbum.

- Então **eu faço a aluna (A) dormir** porque eu sou mãe dela. Afirma a aluna (I).
(DIÁRIO DE CAMPO 05/ ESCOLA M.P/ 04-04-2014/JOGO 16).

A aluna (X) se coloca como mãe e procura repetir a ação da professora que antes retirava com um palito, uma massinha dura de uma peça de letra. Ela fala:

- **Bebê! (Fazendo carinho na cabeça)**

Depois a aluna (X) solicita que a sua colega deite, e diz:

- Vira de ladinho que a mamãe vai dar uma surpresa.

Ela canta uma canção de ninar. (DIÁRIO DE CAMPO 01/ ESCOLA M.P/ 31-03-2014/JOGO 01).

“A aluna (X) fala:

- Ei “aluna (D)” **vem cuidar desse bebê.** Ela aponta para o aluno (B).

O aluno (N) também muda a voz como se fosse um bebezinho”. (DIÁRIO DE CAMPO 01/ ESCOLA M.P/ 31-03-2014/JOGO 03).

Num outro canto da sala estão o aluno (R) e a aluna (S). Eles montam um cenário com caminha de toalhas, urso, boneca e mochila, e **demonstram carinho e cuidado com os bonecos.** O aluno (B) se aproxima fazendo balbúcio de neném, mas ao mesmo tempo manipula um carro. (DIÁRIO DE CAMPO 01/ ESCOLA M.P/ 31-03-2014/JOGO 04).

“No outro canto da sala, a aluna (X) está brincando sozinha com duas bonecas, **ninando-as no colo** e falando baixinho com cada uma delas”. (DIÁRIO DE CAMPO 02/ ESCOLA M.P/ 01-04-2014/JOGO 07).

- Nhéeee, nhéee. “Chora” a aluna (S).
- O aluno (B) interrompe:
- **Não chora, a mamãe já volta.** E entrega dois dinossauros a ela.
- O aluno (N) diz:
- Ei, aluno (B) quer brincar?
- Não. **Eu to cuidando do meu bebê.** Afirma com convicção segurando um ursinho na mão. (DIÁRIO DE CAMPO 04/ ESCOLA M.P/ 03-04-2014/JOGO 13).

No outro canto da sala, a aluna (A) e a aluna (E) brincam de mamãe e filhinha. O aluno (N) interrompe:

- Ei! O papai chegou.
- **É a nossa família!** Diz a aluna (A).

A aluna (J) entra no jogo e deseja ser mãe. A aluna (A) aceita e diz:

- Tá, eu sou filha agora.
- **Vão lá que a mãe protege vocês.** Diz a aluna (J) no papel de mãe para as alunas (E) e (A). (DIÁRIO DE CAMPO 05/ ESCOLA M.P/ 04-04-2014/JOGO 16).

“Mesmo com os livros em mãos, a aluna (D) continua a fingir que é um bebê. Ela **solicita o abraço do aluno (R)**, e ele prontamente oferece.” (DIÁRIO DE CAMPO 02/ ESCOLA M.P/ 01-04-2014/JOGO 08).

- O aluno (N) entra no jogo e fala:
- **Faz cocô aí tá filha!** Direitinho!
- Não terminou? Pergunta a aluna (X).
- Não. Responde a aluna (S).
- Então termina. Diz a aluna (X). (DIÁRIO DE CAMPO 04/ ESCOLA M.P/ 03-04-2014/JOGO 13).

O fato de as crianças da escola (M.P) estarem muito ligadas a temática da família em seus jogos, parte do pressuposto que, segundo Iturra (1997), o real nutre o imaginário. Suas experiências de estar em família geram muitas dúvidas as quais elas buscam compreender pelo jogo.

A família, segundo Corsaro (2011), é o primeiro campo institucional do ser humano quando nasce, na qual estabelecerá suas primeiras culturas de pares. O campo que possibilita a origem da “teia global”. Na escola (M.P), mas precisamente na turma (A), esse campo produz uma necessidade de ser vivenciado e experienciado, e justamente pela quantidade de práticas do cotidiano que as crianças trouxeram.

Vale lembrar que rotinas culturais são “[...] atividades repetitivas cotidianas produzidas coletivamente por membros de uma cultura (CORSARO, 2011, p. 348).” As crianças da turma (A) trouxeram detalhes do cotidiano real em que vivem e justamente para reforçar a compreensão de pertencerem a um grupo social, a família. Tanto é, que até mesmo os conflitos familiares foram protagonizados, como mostra os trechos do jogo (16) abaixo:

“Nesse meio tempo, o aluno (N) e o aluno (R) fingem uma briga. A “mamãe (J)” grita: - Chega! Vira para o lado! Para! Vai te deitar!” (DIÁRIO DE CAMPO 05/ ESCOLA M.P/ 04-04-2014/JOGO 16).

“Nesse momento quase todas as crianças estão no jogo. Os alunos (R) e (N) se distanciam do tapete e fingem uma briga. O aluno (K) diz:- Parem! Não briguem.” (DIÁRIO DE CAMPO 05/ ESCOLA M.P/ 04-04-2014/JOGO 16).

- Filhos, o que vocês estão fazendo? Questiona a aluna (A) ao ver os alunos (R) e (N) **“brigando”**.
- Eles estão se matando tudo. Diz a aluna (I).
- “Aluno (K)” posso ser tua mãe? Pergunta a aluna (A), porém não obtém a resposta do amigo.
- Ah, mas pêra aí que eu vou levar os dois para a **cadeirinha do pensamento**. Interfere a aluna (D) na “briga” dos alunos (N) e (R). (DIÁRIO DE CAMPO 05/ ESCOLA M.P/ 04-04-2014/JOGO 16).

Os conflitos protagonizados comunicam o que ocorre na realidade, já que eles fazem parte do desenvolvimento sócio-afetivo do ser humano que vive em família.

Os trechos que retratam os conflitos também apontam possíveis conseqüências punitivas que se misturam ao cotidiano da escola. Não basta apenas a “mamãe” solicitar aos “filhos” que não podem brigar, é preciso uma conseqüência, e a aluna (D) que não estava no papel de mãe, interfere dizendo: “Ah, mas pêra aí que eu vou levar os dois para a cadeirinha do pensamento.” A cadeirinha do pensamento é uma ação punitiva para o aluno que não cumpre com as regras combinadas em sala de aula, e frequentemente é utilizada pelos pedagogos na rotina em sala de aula. O aluno deve permanecer durante um tempo determinado sentado na cadeira para refletir sobre a regra que ele deixou de cumprir.

Embora, durante a coleta de dados, não tenha sido registrado nenhuma ação punitiva semelhante a “cadeirinha do pensamento”, a meu percurso profissional já possibilitou o contato direto com esse tipo de atitude.

Essa mistura de atitudes entre o adulto em família e o adulto no ambiente escolar, no jogo do faz de conta, revela o quanto a ação da cultura de pares realmente interpela e forma o ser humano ao longo da vida. O real e o imaginário se fundem para promover a compreensão do ser humano no ambiente social em que ele convive, sobretudo, a criança.

O jogo (05) apesar de não trazer deliberadamente os papéis familiares, revela-os na subjetividade das ações realizadas pelas alunas (D), (X) e (S) para com o boneco Chiquinho. O diálogo e a sequência de atitudes (descritos completamente abaixo) revelam um carinho maternal, como uma mãe realiza quando vai passear com seu filho pequeno na fase em que esse está aprendendo a caminhar.

As crianças pedem para as professoras tentarem consertar um boneco que está com a cabeça estragada. A professora coloca uma fita e a aluna (D) toma posse do boneco. Ela diz:

- **Vamos andar Chiquinho! E o segura em seus braços.**

Ela pede que um dos amigos segure a outra mão, e outro amigo os pés. Agora são quatro crianças que cantam segurando o boneco Chiquinho.

- Pula, pula cavalinho! Pula, pula cavalinho! Elas andam pela sala repetindo a frase.

A aluna (D) diz:

- “Aluna (X)” por favor, segura aqui. E oferece a mão do boneco para que ela segure. Ela permanece um tempo até que a aluna (S) sai para passear sozinha com o boneco Chiquinho. (DIÁRIO DE CAMPO 02/ ESCOLA M.P/ 01-04-2014/JOGO 05).

A supremacia das narrativas da família na escola (M.P), não se faz presente na escola (I.M), nessa, a temática que surge apenas uma vez (jogo 22), é vivenciada rapidamente, e misturada com o papel fantasioso de bruxa. Portanto, o jogo (22) mostra subjetivamente a ação protetiva da mãe diante do medo tradicional de seus filhos do universo assustador de monstros e bruxas.

Na escola (I.M), os alunos da turma (B), demonstraram maior envolvimento com os jogos de faz de conta baseados em histórias de teores fantasiosos como: fadas, monstros e super heróis. Alguns desses jogos apresentaram criações alternativas diante de algum problema ou conflito durante o jogo, levando-o a compreensão da Reprodução Interpretativa proposta por Corsaro (2011).

Nesse caso, torna-se importante primeiramente a observação do jogo (19). Nesse jogo os personagens heróis *Batman* e Homem Aranha, formam uma família, sendo que o primeiro é vivenciado em duplicidade e diferenciado por uma característica criada pelo aluno (V2), conforme o trecho do jogo abaixo:

- Eu sou o *Batman*. Afirmo o aluno (V2).
- Eu também sou, e sou do bem! Afirmo o aluno (A2) que também estava fantasiado de *Batman*.
- Eu sou o *Batman* vermelho, eu solto fogo. Informo o aluno (V2) e começa a correr pela sala até se esconder embaixo da mesa e grita:
- Bat caverna, bat caverna! (DIÁRIO DE CAMPO 01/ ESCOLA I.M/ 16-06-2014/JOGO 19).

Dois pontos importantes estão ocultos nessa ação dialógica. Um é o fato de os alunos trazerem para o jogo do faz de conta, elementos determinantes de uma história de ficção que é transmitida há muito tempo pela mídia televisiva, reproduzida não somente em filmes, como desenhos animados, jogos de vídeo games e brinquedos.

O personagem *Batman*, bem como a sua *Bat Caverna*, de acordo com, Callari (2011), foi criado por Bob Kane e Bill Finger, e apresentado ao público em 1939 na revista *Detective Comics*, a qual apresentava um herói sem poderes especiais, mas com uma imensa capacidade física e mental excepcional, uma inteligência acima da média. Suas características físicas e estéticas demonstravam uma semelhança com o animal morcego, desenhado nas cores cinza e preto, com uma capa que lhe conferia a capacidade de voar principalmente a noite para assustar os criminosos.

Outro ponto importante é justamente a nova composição interpretada pelo aluno (V2). Na criação e nos desdobramentos da história do personagem *Batman*, não há qualquer indício de que ele é capaz de exalar fogo ou se apresentar na cor vermelha. No entanto, para diferenciar-se do *Batman* do aluno (A2), o aluno (V2), cria a sua identidade particular no jogo, e subitamente utiliza a mesa como se fosse a “bat caverna”, que de fato existe na composição do personagem. A “bat caverna” é o lar do *Batman*, e lá ele treina suas habilidades e cria seus artefatos acoplados ao cinto de multiutilidades tais como: bumerangues, bomba de gás e cordas muito resistentes.

Mais uma vez é possível encontrar a fusão do real e do imaginário no jogo do faz de conta, mas nesse caso, um real que também é ficção, que são as histórias em quadrinhos, e que passam a fazer parte do cotidiano de algumas crianças, em especial as da turma (B), por vários meios de comunicação que vinculam a exposição das imagens.

Ainda no jogo 19, surge a ação dialógica conjunta com alguns colegas que representavam o papel do Homem Aranha, e que junto ao *Batman* salvam o amigo que está em perigo, conforme o trecho abaixo:

Seus outros amigos que estão fantasiados de *Batman* e de Homem Aranha se debruçam sobre um amigo que está no chão e fingem chorar a “morte” do mesmo. Rapidamente um deles diz:
 - Vamos salvar ele! Chamas! E faz o gesto com as mãos.
 Questiono (a pesquisadora) como salvaram o amigo e o aluno (O2) responde:
 - O Homem Aranha ajudou lançando a teia.
 Eles repetem essa “cena” mais uma vez. (DIÁRIO DE CAMPO 01/ ESCOLA I.M/ 16-06-2014/JOGO 19).

Na história dos personagens heróis em quadrinhos, que acabaram desdobrando-se em filmes, os personagens Homem Aranha e *Batman* nunca estiveram presentes juntos, formando uma parceria de heróis em revistas, desenhos animados ou filmes em séries. A única aparição juntos foi na década de 90 em dois especiais que retratavam as semelhanças e diferenças entre esses dois heróis. O Homem Aranha é uma criação da editora *Marvel*, que surge décadas depois da editora *Dectetive Comics*, essa criadora do personagem *Batman* (LINCOLN, 2014).

Mas, no jogo 19, mais uma vez o imaginário se nutre da realidade, os alunos envolvidos encontram uma forma de construir uma parceria na qual cada herói contribui com o seu poder para poder salvar o outro que está em perigo, ou até mesmo ressuscitá-lo. O que importa nesse caso é solucionar o problema da “morte” do amigo, e para isso acontecer *Batman* e Homem Aranha estiveram em ação juntos.

Pode-se afirmar que existiu também como pano de fundo no jogo 19, a necessidade de experiência entre o bem e o mal. Quando o aluno (A2) afirma que é o *Batman* e é “do bem!” ele coloca-se na condição de auxiliar alguém indefeso. Subitamente o aluno (V2) se coloca na condição de um *Batman* que ele próprio criou, fruto da sua imaginação que ligada com as referências culturais que ele dispõe nas suas culturas de pares, além do campo institucional escola. Embora o aluno (V2) não estabeleça no jogo explicitamente que representa o lado obscuro, ou o vilão da história, para contrapor o aluno (A2), o universo sombrio da ameaça está pairando durante todo o jogo, tanto é que eles se unem a outros heróis, nesse caso o Homem Aranha, para resgatar o colega que representa o papel de estar em perigo e morrendo. Eles construíram por instantes um universo particular com os conhecimentos sócio-culturais que dispunham.

A sensação de incerteza com os resultados que é uma das características universais a qualquer jogo, segundo Caillois (1990), move constantemente as ações dialógicas dos jogos do faz de conta. A criança produz uma ação e não sabe qual será a reação do outro

participante, e mediante ao que dialoga ele busca suas referências sócio-culturais, que estão arraigadas nas suas experiências, para representar na devolutiva da ação dialógica que foi endereçada a si. Logo, o colega que correndo do grupo de *Batmans* e Homens Aranhas, joga-se ao chão e representa o perigo, não sabe como seus parceiros representarão, que atitudes irão tomar. Existe portanto, uma relação de dependência do outro para que o jogo se mantenha. Dependência que é nutrida, no caso do jogo 19, pela criatividade dos participantes envolvidos.

A criação de salvar o amigo com chamas e com a teia do Homem Aranha bem sucedida e aceita pelo grupo, que eles repetem a ação mais uma vez. Repetir o que dá prazer é denominado por Benjamin (2002) como “a lei da repetição” que é peculiar a toda a criança em qualquer tipo de jogo, pois repetir diz ele ser a “alma do jogo”.

Além disso, existiu um posicionamento efetivo da criança como ser ativo e participativo, utilizando recursos que ocorrem no mundo adulto, tais como: o bem e o mal que afligem as pessoas, a morte, e a salvação, para resolver suas próprias preocupações em compreender esse universo pelo jogo. A partir desses recursos elas elaboram situações que estão de acordo com o seu conhecimento na realidade e no momento em que se encontram sendo crianças. Elas realmente agem pela “reprodução interpretativa”, conforme salienta Corsaro (2011).

Semelhante ao processo do jogo 19, e ainda na escola (I.M), o jogo 25 também traz a ação representativa de super heróis, porém sem o *Batman*, mas são incluídos outros personagens da editora Marvel, tais como: asa noturna e mulher invisível, além de mais uma aparição do Homem Aranha. A inclusão desses super heróis no jogo 25 surge a partir de uma quebra na manutenção do jogo que inicia com vários heróis, sem determinações deliberadas, correndo atrás de um colega que colocou uma asa de fada fingindo ser um “homem abelha”. A ação dialógica na vivência da narrativa é ceifada quando os argumentos do “homem abelha” não conquistam os demais integrantes do grupo, e pelo fato de ele se sentir incomodado com a não aceitação da sua “asa de abelha”, pelo fato de ela ser uma asa de fada, transparecendo subjetivamente a interferência de uma construção cultural e determinista de gêneros. O trecho abaixo destaca a narrativa inicial desse jogo:

Alguns meninos acham estranho que um colega tenha colocado com uma asa de fada, fingindo ser a asa de um zangão, e no papel de super heróis começam a lutar contra ele.

- Matem a abelha! Grita um dos super heróis. Logo o homem abelha avisa:
 - Pausa. “Peraí”. Quando eu estou voando vocês não podem me pegar. Os super heróis respondem:
 - Mas nós temos teias!
 Outro colega que não está no grupo dos super heróis se aproxima do homem abelha e lhe informa:
 - Homem abelha sua asa está caindo. **Ele desiste da brincadeira e guarda a asa no varal.** (DIÁRIO DE CAMPO 03/ ESCOLA I.M/ 18-06-2014/JOGO 25).

Os jogos do faz de conta duram um tempo determinado pelo teor do desenvolvimento do conteúdo. Dessa forma, a experiência é o fator de base. “O desenvolvimento do argumento depende de várias circunstâncias. A primeira é a afinidade do tema lúdico com a experiência da criança. A falta de experiência e das noções daí decorrentes constitui um obstáculo para que se desenvolva o tema do jogo.” (ELKONIN, 1998, p. 237). Além da experiência o autor aponta a importância da afinidade entre os jogadores, ou seja, quanto mais uma criança compreende a ação lúdica da outra, melhor transcorrerá o conteúdo do jogo, esmiuçando o tema com maior tranquilidade e menos conflitos.

A falta de argumentação do “homem abelha” em contrapor como e em que circunstâncias os heróis poderiam pegá-los mesmo sob a ação das teias, somado a indisposição com a sua asa, fez com que ele desistisse do papel. Os participantes demonstraram pouca interação com o papel do “homem abelha”. O aluno (A2) retoma o conteúdo do jogo, buscando uma alternativa para mantê-lo. Ele inclui e determina aos participantes cada papel a ser representado, conforme mostra o trecho abaixo:

O aluno (A2) questiona ao grupo dos super heróis:
 - Vamos brincar de novo? Ela vai ser a Mulher Invisível, ele vai ser o Asa Noturna e ele o Homem Aranha, afirma com segurança apontando aos amigos e a amiga. Por um instante aponta a outro amigo, o (V2), pensa um pouco e diz:
 - E tu... e tu... Tu vai ser o outro Asa Noturna. E o aluno (V2) pergunta:
 - Mas ele é rápido?
 - Sim. Responde o aluno (A2) rapidamente.
 - Então tá. Diz o aluno (V2). Os dois começam a lutar. (DIÁRIO DE CAMPO 03/ ESCOLA I.M/ 18-06-2014/JOGO 25).

Quando não há papel suficiente para todos os integrantes do grupo, o aluno (A2), repete uma ação vivenciada no jogo 19, a duplicidade de personagens. Nesse caso houve uma dupla de Asas Noturnas. É importante ressaltar também, que para a aluna que estava no grupo, lhe foi determinado um papel de acordo com o gênero, demonstrando novamente a fusão entre o real e o imaginário.

A Mulher Invisível é uma personagem feminina, que possui o poder de produzir um campo de força para si e para seus colegas os tornando todos invisíveis (MARVEL DO BRASIL, 2014). Embora durante o jogo, a aluna não tenha representado nenhuma atitude similar ao personagem que foi determinado a ela, todos a chamavam pelo nome da personagem, e ela manteve suas ações dialógicas de acordo com a sua interpretação e criatividade.

Vale ressaltar também que as temáticas entre os jogos 19 e 25 foram diferentes, mas na elaboração para o desenvolvimento dos conteúdos as crianças utilizaram recursos semelhantes: a representação personagens fictícios dos quadrinhos e televisivos.

No jogo 25, as crianças procuram uma forma de vivenciar as lutas corporais, e mais uma vez existiu ali um pano de fundo entre o bem e o mal. Fato perceptível na ação dialógica entre os alunos (A2) e (V2). O primeiro não determinou seu próprio papel e passou a lutar com segundo que estava representando o papel do personagem Asa Noturna. Os dois seguem fingindo uma luta e subitamente são surpreendidos pelos dois Homens Aranhas. Em questão de minutos todos saem abraçados repetindo: “Meus irmãos, meus irmãos!” A passagem da vivencia entre vencer o colega e estar fraternalmente junto a eles é extremamente rápida, demonstrando que o desenvolvimento do conteúdo perpassa realmente pela criação de um universo peculiar aos jogadores na busca de respostas sinestésicas entre eles, daquilo que está posto no mundo adulto. Por esse motivo, pode-se afirmar que a teoria da reprodução interpretativa de Corsaro (2011), se faz presente mais uma vez no exercício dos jogos do faz de conta, justo pelo fato de esse jogo ser uma rotina cultural universal, e essa ser um dos elementos que compõe a teoria em questão.

Já no jogo 19 as crianças estavam imbuídas em conseguirem salvar o amigo que estava “morrendo” e não houve qualquer menção ao ato de uma luta corporal.

Outro jogo nos quais personagens em quadrinhos e televisivos são vivenciadas na escola (I.M), entre os alunos da turma (B), é o jogo 28. De acordo com Wikia Entertainment (2014), a fada *Bloom* é uma personagem de desenho animado, que atualmente é veiculada em canais de TV fechada¹³ e jogos de internet, que pertence a um clube fadas denominada fadas *Winx*. A fada *Bloom* possui o poder da “chama do dragão”, e luta contra as fadas *Trix*, que querem roubar o seu poder.

¹³ São programas que passam em canais de transmissão pagos mensalmente pelos usuários.

A aluna (P2) menciona justamente a palavra fogo, a partir do momento que decide transformar-se em fada. Sua ação dialógica é tão súbita que deixa claro a quão internalizada está essa referência cultural para si e seus amigos que compartilham da sua liderança, conforme retrata o trecho a seguir:

Nos minutos finais da aula a professora libera os materiais para a exploração livre. A aluna (P2) logo diz:
 - Vamos nos transformar agora! Sua colega responde:
 - Bloom, fada, vamos nos transformar agora!
 Elas iniciam uma rotina de aproximação e fuga. (P2) se afasta e grita:
 - Estou soltando fogo! E continua correndo tentando alcançar os amigos que fogem dela.
 Quando pergunto à (P2) quem ela era, vem a resposta:
 - Eu era a Bloom, uma fada Elsa. (DIÁRIO DE CAMPO 04/ ESCOLA I.M/ 20-06-2014/JOGO 28).

A aluna (P2) utiliza uma ação dialógica exatamente de acordo com o que a fada *Bloom* realiza nos programas, reproduzindo a realidade que vivencia.

Porém, quando a pesquisadora questionou qual seria o papel do aluno (B2), a aluna (P2) respondeu que era seu namorado de nome “Henrique”. Curioso é saber que de fato na construção da personagem fada *Bloom*, segundo Wikia Entertainment (2014), existe de fato não somente um namorado de nome *Sky*, como um ex-namorado de nome *Andy*.

Em relação a essa construção da narrativa no jogo 28, a aluna (P2), alterou o nome, mas vivenciou o faz de conta com pressupostos muito semelhantes e arraigados ao conhecimento real dos personagens, justo pelo fato de talvez nem conseguir explicar o que realmente é ser namorado, mas compreender inicialmente que se existe um menino no grupo, a referência que o conteúdo televisivo transmite para esse gênero é que ele pode ser o namorado da fada. Interessante é pensar que a fada *Bloom* inicia sua aparição televisiva informando a idade de 16 anos, muito acima do universo de conhecimento dos alunos da turma (B). Nesse caso o que chama mais atenção são realmente seus poderes mágicos. Mas mesmo assim, respingos do mundo real que parte da composição da personagem, são colocadas em prática na vivência sinestésica pela criança, mas sempre com uma pitada de criatividade, já que o nome “Henrique” foi autoria da aluna (P2). O real nutre o imaginário (ITURRA, 1997).

Curiosamente, o jogo 23, apesar ter sido extremamente curto, narra a utilização de um objeto que perpassa pelos contos, desenhos e filmes de ficção infantil ou adulta. A

espaçonave. Um veículo tripulado capaz de transitar pelo espaço livre, fora da atmosfera terrestre. De fato astronautas e cientistas trabalham diretamente com esses objetos que fazem parte do mundo real, mas que também é muito utilizado nos filmes e desenhos animados, nutrindo o imaginário infantil e muitas vezes o imaginário do adulto.

Ainda no ensejo das narrativas do cenário televisivo e das revistas em quadrinhos, na escola (M.P), as narrativas que utilizaram esse universo como recurso, apareceram em dois jogos (02 e 12), mas com menos riquezas de detalhes nas suas ações dialógicas.

Observando o jogo 02, foi possível perceber que o personagem *Ben 10* não entra no jogo como elemento de representação, mas sim como uma interferência externa; que será relatada mais adiante; conforme o trecho do jogo abaixo:

O aluno (B) volta ao tapete e fala para o aluno (N):

- Tu és o bem e eu sou o mal.

Ele sai em busca do *Ben 10*, perguntando ao aluno (N):

- Tu viu onde está o meu *Ben 10*?

Ele se referia aos adesivos que estavam na mochila. Ele acha os adesivos, guarda-os, e retorna ao tapete dizendo:

- Vai “aluno (N)” me mata. (DIÁRIO DE CAMPO 01/ ESCOLA M.P/ 31-03-2014/JOGO 02).

A temática do jogo gira entorno de lutas corporais, ou seja, o jogo entre o bem e o mal, e o personagem *Ben 10*; que segundo Anderson (2012) é um menino de 10 anos que após uma discussão com sua prima sai para caminhar pela rua e encontra um objeto similar a um relógio que gruda em seu braço e lhe dá poderes para lutar contra alienígenas invasores do planeta terra; é citado como uma preocupação do aluno (B) em guardar os adesivos com a representação do personagem.

Já no jogo 12, existiu uma determinação como regra, do desejo de ser e vivenciar os personagens Homem Aranha e *Batman*, e uma rainha sem denominação nomeada. Quando começaram a representar a ação dialógica, o jogo é interrompido pela professora e logo acaba.

Após a análise dos jogos (02, 12, 19, 25, e 28) em que houve a influência da indústria midiática, torna-se relevante refletir sobre a contribuição dos seus conteúdos no exercício dos jogos de faz de conta. Inclusive pelo fato de os desdobramentos dos conteúdos terem sido diferentes em todos os jogos.

Brougère (2006) denomina a televisão como um suporte de comunicação entre as crianças, criando referenciais únicos e linguagens comuns. Independente do contexto social,

ao falar de um desenho animado, as crianças desenvolvem brincadeiras e comunica-se com os bordões dos personagens, igualando-se no processo de apropriação do referencial televisivo.

Não se pode reduzir o conteúdo expresso pela mídia apenas como um instrumento de imitação, mas sim com uma possibilidade a mais de referências para a elaboração de brincadeiras e jogos infantis, sempre com a perspectiva de renová-las (BROUGÈRE, 2006).

Importante lembrar que os programas televisivos, bem como os jogos de internet que vinculam personagens infantis, adentram as indústrias dos objetos, ou seja, o personagem de determinado programa também chega à criança em forma de brinquedo, de adesivos, estão impressos nos penais, nos cadernos, nos estojos de lápis de cor, viram bonecos e bonecas de diferentes tamanhos, que servem de referenciais para possíveis brincadeiras ou jogos. Corsaro (2011) chama esses artefatos nesse caso de “cultura material” na qual interpela o cotidiano infantil para mais ou para menos, de acordo com as interações expressas e vivenciadas entre a criança, o meio virtual e a posse dos brinquedos no qual os conteúdos televisivos estão impressos.

Em relação a esses objetos portadores da marca de programas e jogos televisivos nos jogos analisados, pode-se verificar a presença dos personagens impressos nas fantasias (jogos 19 e 25) e em adesivos (jogo 02). Nos jogos 28 e 12, nenhum brinquedo que retratasse os universos dos personagens foi utilizado.

Assim como a forma material de um brinquedo não é fator determinante de uma brincadeira ou jogo, conforme Sarmiento (2003), Benjamin (2002), e Brougère (2006), os programas televisivos, bem como os jogos virtuais também não são. E esse ponto ficou claro na diferença da manipulação e representação dos personagens entre os jogos 02, 12, 19, 25 e 28. Cada um deles trouxe mesclas do que está posto como referencial na realidade da constituição dos programas e jogos, com as criações das crianças nos seus jogos de faz de conta.

O estudo de Girardello (2005) a respeito da produção cultural infantil diante da tela relatou que os jogos do faz de conta realizados diante das telas de computadores e da televisão obedecem as mesmas regras interativas das jogos do faz de conta vivenciados longe das mesmas. A autora procura descrever o lado positivo da veiculação midiática no sentido da possibilidade da criação de múltiplas narrativas a partir de uma única história, mas alerta para a necessidade indispensável da mediação adulta.

No jogo 19 e no jogo 25, ficou clara a ação dialógica das múltiplas narrativas mencionadas na conclusão do estudo de Girardello (2005). Foram dois episódios em que personagens foram “clonados”, outros que nunca estiveram juntos no contexto real televisivo foram vivenciados como pares formando uma família, poderes extras foram adicionados a alguns personagens, enfim, houve um cambiamento das narrativas apresentadas pela TV, demonstrando que o jogo do faz de conta é uma rotina cultural universal a toda criança na qual ela escreve, e assina a sua autoria, inclusive quando o conteúdo ou a temática parte de referências virtuais.

As formas como esses referenciais virtuais se apresentaram entre os alunos da turma (A) e da turma (B), também foi uma fonte de análise, pelo fato da diferença entre as características das ações dialógicas apresentadas pelas crianças. Na turma (A) a falta de detalhes e das possíveis imersões dos personagens revelou uma congruência com a acessibilidade aos mesmos. As treze crianças da turma (A) permanecem em turno integral na escola, na qual o acesso à TV e internet é muito limitado. A sala de vídeo não possui conexão com canais de TV fechada ou aberta, é destinada apenas a DVD's, e a sala de informática também não possui acesso à internet.

As crianças da turma (A) podem obter maior contato com personagens de desenho animado e programas televisivos e internet possivelmente em seus lares e em canais abertos, haja vista que fazem parte de famílias de classe média e baixa, que nem sempre dispõe de recursos financeiros para pagamento mensalidades de TV fechada. Existe também a possibilidade do difícil acesso e posse de computadores com acesso a internet, pela estrutura habitacional de alguns lares pertencentes à comunidade na qual a escola (M.P), está inserida.

O fato de os alunos da turma (B) pertencer a uma classe econômica de maior poder aquisitivo, pode ter influenciado a relação mais direta e detalhada com os conteúdos televisivos que expõe os personagens de desenhos animados citados no estudo, no qual estão presentes em maior número dos jogos analisados na escola (I.M).

Se as crianças são ativas e participativas na sociedade em que vivem, logo, as estruturas sociais que formam a sua sociedade, afetam a formação sócio-cultural da criança. Por esse motivo, o poder econômico é influenciador no processo de construção da cultura de pares entre elas, bem como da acessibilidade aos referenciais culturais e sociais presentes nos brinquedos e aos conteúdos televisivos. Assim cita Elkonin (1998, p. 34) “São diferentes os temas dos jogos das crianças de diferentes classes sociais [...]”

Outras narrativas presentes em alguns dos jogos estudados foi a guerra e lutas corporais. Nos jogos 02, 24 e 25, os conteúdos dos jogos foram desenvolvidos a partir da temática de lutas corporais. No jogo 18 as lutas aparecem durante o conteúdo do jogo, embora não seja a temática. E no jogo 26 e 15 a temática de luta é desenvolvida a partir de objetos.

A ação dialógica “Vamos matar ele! Pá, pá pá”, presente no jogo 02, quando o aluno (B) manipula objetos em miniaturas no tapete retrata um conteúdo entre o bem e o mal, conforme o trecho abaixo:

O aluno (B) prefere os dinossauros e fala:
 - “Aluno (N)” **vamos matar** ele! Pá, pá, pá!
 Ele bate um dinossauro no outro, e continua a expressar:
 - Ele entrou aqui e **tinha uma armadilha**.
 Então ele pega **um secador e finge que é uma arma**, e gesticula falando:
 - Pá, pá, pá! Mas ao invés de mirar nos dinossauros, agora aponta para um boneco de pano. (DIÁRIO DE CAMPO 01/ ESCOLA M.P/ 31-03-2014/JOGO 02).

O aluno (B) procurou estimular o aluno (N) a entrar no jogo e realizar alguma atitude de respondesse as suas ações, utilizando gestos, objetos e a oralidade. Dando seguimento ao jogo, o aluno (B) determina: “Tu és o bem e eu sou o mal”, com a intenção de que o aluno (N) lhe devolvesse a resposta de suas assertivas, e ele continua insistindo:

- Vai “aluno (N)” me mata.
 O aluno (N) gesticula com um brinquedo de furadeira de plástico, **fingindo ser uma arma que mata o aluno (B)**, e este diz:
 - Daí tu tinha poderes...
 Logo ele muda de cenário e começa um novo jogo de mamãe e filhinha com a aluna (X). (DIÁRIO DE CAMPO 01/ ESCOLA M.P/ 31-03-2014/JOGO 02).

Na manutenção desse jogo, o aluno (B) inicia o contexto das lutas por meio dos objetos em miniaturas e diante da falta de respostas, parte para as ações voltadas ao seu próprio corpo, se colocando na condição de um “mal” que não fica explícito como seria, mas que de fato existe e é do conhecimento do aluno (B). Já aluno (N) assiste as ações do aluno (B) procurando encorajar-se para entrar de fato no jogo com atitudes mais expressivas. Talvez a demora do aluno (N) em responder as suas ações do aluno (B) tenha feito com que ele mudasse a temática do jogo.

Assim como ocorreu no jogo 25, o jogo 02, também traz uma incompatibilidade de argumentos e talvez até mesmo de experiências entre os jogadores. Isso não quer dizer que o aluno (N) não conheça o que é a luta, o mal ou a guerra, mas talvez ele não tenha

experiência em representá-la da forma como está sendo proposta pelo seu parceiro. Volta-se então a Elkonin (1998, p. 237) quando cita “O desenvolvimento do argumento depende de várias circunstâncias. A primeira é a afinidade do tema lúdico com a experiência da criança. A falta de experiência e das noções daí decorrentes constitui um obstáculo para que se desenvolva o tema do jogo.”

No jogo 24, os alunos (C2) e (A2) encontram um espaço na fila para retornar a sala após a aula de Educação Física para vivenciarem rapidamente um jogo de faz de conta disparado pela ação dialógica do aluno (C2), que é contundente e provocativa, quando ele afirma que possui uma “faca poderosa” e que iria atirá-la na “armadura” do aluno (A2). Esse se vê estimulado em responder a provocação (no sentido positivo) e seguem na fila gesticulando gestos de luta.

Percebe-se que no jogo 24 não foi apontado um personagem em específico, mas características presentes nos universos de super heróis em desenhos animados, em filmes de guerra, e em jogos de vídeo games os quais servem de referenciais sócio-culturais para a criança. Tanto é que, no jogo 25, esses referenciais se fazem presente nitidamente durante a manutenção do jogo.

Após a reformulação do jogo 25, diante da incompatibilidade de experiências e argumento em relação ao “Homem Abelha”, os alunos participantes investem na representação de super heróis que lutam entre si. Os alunos (A2) e (V2) após lutarem no chão levanta-se rapidamente para abraçar os outros amigos que estavam no papel de Homem Aranha, e falam juntos: “Meus irmãos, meus irmãos!”. Constata-se que as lutas são realmente simuladas a partir do contexto mantido no conteúdo do jogo. Os corpos das crianças entram em contato, muitas vezes com muita explosão, parecendo ser uma luta real, no entanto são apenas expressividades. Mais uma vez é explícita a fusão do real com o imaginário, sendo o imaginário o terreno sob o qual a criança é capaz de criar novas possibilidades de vivenciar e compreender o mundo adulto. Nesse caso, a expressão irmãos, leva a um entendimento de em alguns instantes experimentos o combate entre o bem e o mal e rapidamente isso pode ser resolvido com um caloroso abraço fraternal. É uma ação dialógica criada no universo do jogo importante para o grupo que vivencia, mesmo sabendo que é uma probabilidade remota de acontecer no real do adulto.

O jogo 18, embora não desenvolva por completo a temática de lutas corporais, ela aparece no final do jogo, após o aluno (V2) explicar para a professora a sua invenção e

disparar outra ação dialógica em seu colega. A situação ocorre em poucos minutos, mas é capaz de retratar a presença dessa narrativa mais uma vez relacionada com os referenciais presentes em desenhos animados, jogos de vídeo games e brinquedos, de acordo com o trecho:

A professora começa a lista dos nomes criativos, e cada um vai falando em voz alta suas criações. Ela anota nome a nome. Um dos alunos, (V2), diz:

- Eu sou o (V2) “Cai”. E a professora pergunta:

- “Cai” de cair? Ele rapidamente responde:

- **Não, “Kai” de ninja prô!**

Enquanto a professora escuta os demais nomes, os alunos (V2) e (A2) **vivenciam corporalmente um jogo de luta**, e a professora interfere pedindo para parar. (DIÁRIO DE CAMPO 01/ ESCOLA I.M/ 16-06-2014/JOGO 18).

O ninja é um lutador de *ninjitsu*, uma arte marcial oriental praticada por guerreiros que visavam proteger suas famílias das guerras. Essa figura lendária foi levada para o cinema com poderes sobrenaturais de desaparecimento, e também para desenhos animados. De fato os ninjas realmente existiram, mas suas habilidades eram somente relacionada a defesa com as mãos e utilização de espadas e outras armas japonesas antigas, mas que receberam remodelamentos conforme o passar dos anos (MARTINS, 2009). Mais uma vez um retrato de fusão entre o real e o imaginário. É muito provável que os alunos (V2) e (A2) tenham acesso ao universo dos ninjas, em brinquedos, jogos ou vídeo games, e esse referencial lhes tenham servido de base para o súbito envolvimento corporal de contato, vivenciando a luta na íntegra, bem como para elaboração do seu segundo nome do aluno (V2).

No jogo 26, a narrativa de lutas corporais foi destinada as miniaturas que os alunos (C2) e (B2) manipulavam, conforme mostra o trecho abaixo:

Em outra mesa (C2) e (B2) manipulam brinquedos em miniaturas, **um cavalo e um pato**. O aluno (C2) manipulando o pato diz:

- **Eu sou “A Monga”**. Logo muda de idéia e continua dizendo ao colega (B2):

- Não, vamos nós **dois vamos fugir da Monga**.

Eles correm para o tapete e mexem na caixa de brinquedos com miniaturas. Ali eles **simulam muitas lutas** manipulando diversas miniaturas. (DIÁRIO DE CAMPO 03/ ESCOLA I.M/ 18-06-2014/JOGO 26).

A “Monga” foi uma atração de parques de diversões nos séculos IX e XX criada a partir de uma história real, de uma índia mexicana chamada Júlia Pastrana que era portadora de uma doença chamada hipertricose, que desenvolve um excesso de pêlos sobre o corpo.

Somada a sua estranha arcada dentária e lábios avantajados, o comerciante Theodor Lent, passou a exibi-la como coisas estranhas. Ela cantava e dançava para atrair os olhares dos espectadores. Com o passar dos anos, a história se espalhou e os proprietários de parques passaram a realizar truques com espelhos para que a bela moça de biquíni dentro de uma jaula, se transformasse numa gorila assustadora (TERRON, 2008).

Os alunos (C2) e (B2) primeiramente inserem a Monga no jogo como uma figura imaginária que estaria presente no ato da manipulação, e que estaria aterrorizando as miniaturas que eles manipulavam. Subitamente eles se deslocam para a caixa de brinquedos e começam a manipular lutas com muitas miniaturas. Logo depois, a pesquisadora questiona o que era a miniatura que aluno (C2) estava na mão e ele responde:

- **Ela é a Monga!** O aluno (B2) interfere e diz:

- **Eles estão atacando.** E (C2) responde:

- Está muito rápido. O fantasma está **fora do combate.**

Em seguida eles saem correndo pela sala com as miniaturas nas mãos. (DIÁRIO DE CAMPO 03/ ESCOLA I.M/ 18-06-2014/JOGO 26).

Percebe-se que as crianças rapidamente transferem a figura imaginária da Monga para a presença da personagem em uma miniatura que não apresenta nenhuma característica física que compõe a personagem. Nesse caso, é possível afirmar que o processo de composição imaginária da Monga ainda permanece, o que muda é a passagem súbita que as crianças realizam do momento em que ela não está materializada para o momento em que o aluno (C2) afirma que o brinquedo que ele manipula é a Monga.

A fusão do imaginário com real permite total criação do cenário que compõe o jogo 26, mesmo que as crianças tenham utilizado apenas o que representa a personagem Monga, ou seja, o medo, o terror, a aflição de ter que lutar contra uma criatura abonável, elas trazem a partir disso, traços da realidade que as interpelaram em algum momento das suas culturas de pares. A criação está no fato de as crianças atribuírem aos brinquedos manipulados sentidos diversos do que representam as suas características físicas. Qual a relação de um pato e um cavalo em miniatura com a personagem Monga que seria uma mulher macaco? Aos olhos do adulto num primeiro instante nenhuma, mas é ação dialógica empregada pelas crianças que dá sentido ao jogo que elas constroem. O real nutre o imaginário (ITURRA, 1997) para que esse possa ser vivenciado de acordo com as

necessidades e desejos dos envolvidos e para que assim possam compreender o universo que os cercam e, sobretudo, a sociedade as quais pertencem.

Por esse motivo, além de utilizarem a figura da personagem Monga em miniaturas sem relação física direta, os alunos expressam palavras que representam o ambiente de um duelo entre o bem e o mal, tais como: combate e ataque, que carregam uma relação direta com os cenários de guerra do mundo adulto.

Brougère (2006) analisa o universo da guerra na perspectiva cultural das brincadeiras e dos brinquedos, longe de qualquer assertiva na dimensão psicológica, que tende a relacionar esse universo às questões de violência e agressividade.

Em primeiro plano o autor afirma que a guerra faz parte da cultura humana, e existe desde a era do *homo sapiens*, na luta pela sobrevivência. Os desdobramentos das guerras vão adquirindo características do período vigente. Dessa forma pode-se perceber a evolução dos equipamentos bélicos e estruturas tecnológicas a favor desse universo. Por esse motivo é procedente a presença da violência e da agressividade na sociedade humana, e a criança não está longe de em algum momento de sua infância ser afetada de forma direta, ou indireta por esses sentimentos (BROUGÈRE, 2006).

Sabendo que a brincadeira faz com que a criança utilize diversos códigos culturais presentes em seu meio, através do ambiente físico, dos adultos e do brinquedo, é possível que ela utilize referenciais que permeiem o universo da violência e da agressividade, traduzidos muitas vezes pelas brincadeiras e jogos de combate (BROUGÈRE, 2006).

A mídia também se utiliza do universo da guerra, basta analisar o contexto dos desenhos animados, dos filmes infantis, nos quais, na maioria das vezes, o bem combate o mal, servindo também como referenciais para a criação de tema e conteúdo dos jogos do faz de conta, e que ocorreram nesse estudo, nas análises das temáticas e/ou conteúdos de super heróis e fadas (jogos 19, 25, e 28).

De acordo com Brougère (2006), o mais atraente para as crianças na vivência das brincadeiras de combate é a fuga do cotidiano, e a possibilidade de mergulhar num mundo imaginário onde a iniciativa é possível, experimentando a aventura, a excitação e a exploração de um mundo adulto mais apaixonante do que o habitual. Fato que fica evidente na forma e na intensidade com que as crianças vivenciavam os seus papéis dentro dessa temática, exibindo um fator motivacional muito forte.

Em relação a essa motivação que a criança desempenha na representação dos papéis, Elkonin (1998, p. 405) cita:

[...] por maior que seja a emoção com que a criança se compenetra no papel do adulto, ela não deixa de se sentir criança. Olha-se através do papel que assumiu, ou seja, com os olhos do adulto, compara-se emotivamente com ele e descobre que ainda não é adulto. Dá-se conta de que é criança ainda, por meio do jogo, de onde emana a nova razão de chegar a ser adulto e exercer de fato suas funções.

Justamente por isso, que Brougère (2006) esclarece o fato que nem toda a brincadeira de guerra pressupõe agressividade, assim como nem toda a brincadeira agressiva é envolta pelo tema da guerra. A criança interpreta um cenário de combate, na busca do prazer em vivenciar a guerra como tema do jogo, e é por isso que ela finge o combate, e a luta corporal, sabendo que de fato são as regras do jogo, a condição para que ele exista.

É preciso reconhecer o valor cultural da temática de combate para compreender a importância da vivência dessas brincadeiras no dia a dia da criança. Ela pode brincar expressar sua agressividade numa brincadeira de carrinho, e não demonstrar qualquer atitude agressiva numa situação de combate lúdico.

A antropóloga Clarice Chon afirma que a criança compreende o mundo de forma diversa do adulto. “Ela sabe tudo de outra forma.” Sua análise está de acordo com o posicionamento de Brougère (2006); que corrobora com Elkonin (1998), quando aquele afirma que a criança sabe distinguir exatamente entre a vivência de uma ação corporal imaginária e interpretativa da guerra, e uma situação real de briga e violência corporal. A brincadeira de guerra permite a vivência simbólica do combate, pelo mundo do faz-de-conta peculiar a criança.

Nesse estudo as situações em que as crianças representaram lutas corporais foram sempre acompanhadas da estrutura descrita por Elkonin (1998) e Brougère (2006), ou seja, uma intensidade de contato corporal muito forte, traduzindo o cenário do real para o jogo, sem qualquer menção ao contexto de agressividade, tanto é que não foram identificados conflitos entre as crianças diante da vivência do em voga.

Outro ponto importante na análise das brincadeiras de guerra é a predominância de identificação com o gênero masculino. As meninas possuem acesso a esse tema, mas suas brincadeiras não possuem a mesma intensidade frente às vivências corporais e até mesmo brincadeiras advindas de brinquedos de guerra, do universo masculino (BROUGÈRE, 2006).

De fato, nos jogos que possuíam a temática de guerras e lutas corporais (24, 25 e 26), e aquele em que o contexto de combate e lutas surgiu no desenvolvimento do conteúdo do jogo, como no jogo 18, por exemplo, o contato corporal que representava uma luta foi vivenciado e representado na íntegra por meninos.

Embora prevaleça o gênero masculino nesse contexto que foi construído socialmente pelo desenvolvimento da sociedade adulta, no jogo 15; durante o desdobramento do conteúdo do jogo, em que houve uma alteração diante de uma interpretação diversa do aluno (N) (grifada no trecho abaixo), surgiu a presença de uma menina lutando corporalmente com outros meninos, os alunos (N) e (B).

O aluno (B) ainda está com brinquedos em mãos, junto aos colegas, o aluno (N) e a aluna (A).

- “Aluno (N)” vamos começar a lutar vem! Solta fogo! Diz o aluno (B).

O aluno (N) compreende que é para lutar com o corpo e não com as miniaturas de animais.

A aluna (A) entra no jogo assim como o aluno (N) e diz:

- Vem lutar comigo. Fazendo o convite ao aluno (B).

- Péra. Vou tirar minha jaqueta, diz o aluno (B). Ele larga os brinquedos no chão e entra no jogo com os colegas (A) e (N), fingindo uma luta. (DIÁRIO DE CAMPO 05/ ESCOLA M.P/ 04-04-2014/JOGO 15).

Esse fato leva a uma reflexão sobre a necessidade de experiência das situações presentes no mundo do adulto do qual a criança faz parte. Ressalta-se novamente a importância do jogo do faz de conta, e a justificativa de que por meio dele arrisca-se, experimenta-se, na incerteza dos resultados. Ações dialógicas são empregadas e não se sabe o teor da devolutiva dos participantes do jogo. Esse escopo atrai a criança para a experiência. O jogo 15 demonstra que mesmo havendo um universo extremamente masculino nas vivências de lutas corporais e guerras no mundo adulto, ali no jogo a criança feminina é capaz de arriscar-se para descobrir como é esse contexto na vida real. Não houve regras determinando que ela não poderia participar. Ela sentiu a necessidade de experimentar.

Vale lembrar inclusive, que atualmente os referenciais de lutas corporais para as crianças não estão somente atrelados ao contexto de guerras e combates de desenhos animados ou filmes. No âmbito esportivo, as lutas tem ganhado espaço na mídia televisiva, sobretudo na modalidade de *M.M.A*¹⁴ na qual é praticada tanto por homens quanto por

¹⁴ *Mixed Martial Arts*. Trata-se uma luta que mistura várias artes marciais, praticada por homens e mulheres dentro de um ringue chamado de octógono, colocado no centro de um espaço rodeado pela platéia.

mulheres. As competições de *M.M.A* são expostas com alto teor midiático espetacularizado. Os (as) atletas que conquistam o título máximo da modalidade ganham um cinturão, premiação em dinheiro, e muitas vezes são comercializadas as suas miniaturas, que podem virar brinquedo a partir do ato manipulativo, e influenciar brincadeiras e jogos na infância atual.

Percebe-se que são muitas possibilidades que a criança pode encontrar para experimentar a temática de guerra e lutas corporais nos seus jogos do faz de conta. O mundo adulto é constituído também por esse cenário que fornece uma gama de instrumentos que podem estimular a criatividade para a experimentação da criança no jogo. O desenho animado, uma reportagem em telejornal, revistas, competições esportivas, a profissão de um familiar que remete a segurança pública como policiais, soldados, delegados e vigilantes, um jogo e vídeo game, são possibilidades de referenciais sócio-culturais que podem influenciar a elaboração dessa temática, dependendo da cultura de pares em que a criança está imersa.

Além das várias possibilidades de influência a respeito da temática de guerras e lutas corporais, Brougère (2006) faz uma ressalva quanto às diferentes possibilidades do brincar com essa temática. Existem brincadeiras sem a utilização de brinquedos, nas quais o próprio corpo da criança assume características dos acessórios como: revólver, munição, além da sonoridade do combate realizado com a voz, ocorridos nos jogos 15 (no final), 18, 24, e 25. E também existem as brincadeiras provenientes dos brinquedos de guerra, que podem ser objetos cuja forma já é produzida com esse fim; ou objetos que não possuem formas definidas para essa temática, mas que ao serem manipulados assumem um sentido para tal, como de fato ocorreu no jogo 02, com os objetos furadeira de plástico e secador de cabelo em miniaturas, que assumiram a função de uma arma.

Outro ponto a ser observado é que muitas vezes a criança pode distanciar-se da vivência corporal do combate e transferir essa ação para a manipulação de objetos, conforme ocorrido no jogo 26, em que as miniaturas realizavam as lutas corporais, e no início do jogo 15 quando o aluno (B) manipula animais em miniaturas.

As diversas possibilidades e jogar o faz de conta com o tema de guerra e lutas corporais reforçam mais uma vez o enraizamento cultural dessa área de conhecimento na sociedade humana.

Outra narrativa que mereceu atenção foi a representação de monstros que engendraram subitamente em ambas as escolas, jogos de aproximação e evitação, que segundo Corsaro (2011) são rotinas culturais universais a toda cultura de infância.

Monstros são figuras lendárias muito presentes nas histórias e contos infantis, e que acompanham a trajetória adaptativa do homem em sociedade, ou seja, adultos e crianças temem as criaturas que não são da sua espécie, justamente pelo fato de saber que elas podem devorar o ser humano.

Para o adulto o medo pode estar presente numa intensidade passível de controle em saber que o monstro é uma ficção, mas mesmo assim, quando ele é envolvido num cenário sombrio como no tradicional brinquedo de parque de diversões, o trem fantasma, suas reações corporais são de distanciamento da figura que está representando um monstro, e sua verbalização denota pavor. Para as crianças, a vivência do medo exige experiências com essa sensação, para que gradativamente ao perceber as realidades do mundo em que vive, elas possam compreender com maior segurança a distancia entre a realidade e a fantasia.

Corsaro (2011) trouxe em seu estudo, relatos da presença de monstros em diferentes culturas, que engendraram a vivência de jogos de aproximação e fuga. Na realidade existe nessa rotina cultural universal uma mescla do jogo do faz de conta com o jogo de aproximação e fuga, ou seja, as crianças empreendem fuga do agente ameaçador, que representa a monstruosidade, pela sensação de medo misturada ao prazer de senti-la, e procurar um lugar de refúgio. Na Itália, esse jogo recebe tradicionalmente o nome de *La Strega* (a bruxa), ou seja, as crianças temem que a bruxa, representada por uma ou mais crianças, os toque, sendo que esse toque representa que a bruxa o devorou. Já em Nova Guiné, a lenda do monstro *Gaingeen* que aterrorizava as aldeias levando crianças embora, era reproduzida nos jogos das crianças daquela localidade da mesma maneira.

Os jogos de aproximação e fuga podem receber novas estruturas dependendo do acordo entre os participantes em diferentes culturas, e do desenvolvimento motor e cognitivo dos mesmos, inclusive os nomes se alteram, por exemplo no Brasil, pega-pega, polícia e ladrão, pique-bandeira entre outros.

Na Itália, Corsaro (2011) também identificou uma alteração de estrutura do jogo tradicional *La Strega*, para *La Strega Bibita*, nesse último, um grupo de criança se reunia e cada um escolhia um sabor de bebida, e logo após colocavam-se ajoelhados um ao lado do outro, de costas para a bruxa. Essa se aproxima e escolhe uma pessoa do grupo, batendo em

suas costas. A pessoa escolhida pergunta quem é, e a bruxa se identifica. A pessoa escolhida pergunta o que a bruxa quer, e essa responde que quer uma bebida. O grupo então se levanta e a pessoa escolhida fala um sabor, e a pessoa que escolheu o sabor que foi dito começa a correr para fugir da bruxa.

É importante ressaltar que independente das alterações de estruturas que os jogos de aproximação e fuga recebem; sempre somados ao contexto do faz de conta; existe sempre a presença de um agente ameaçador e das quatro fases do jogo identificadas por Corsaro (2011), que são a identificação, na qual as crianças reconhecem uma outra criança que está na função ameaçadora, popularmente o pegador, aquele que deverá encostar a sua mão em outra criança que foge do ameaçador, a aproximação, fase na qual as crianças ameaçadas se aproximam do ameaçador e provocam-lhe com gestos e vocalizações, a evitação, quando as crianças ameaçadas dão poder ao ameaçador que se movimenta na direção delas afim de pegá-las, e por fim a fase de alcance da base segura, que é um espaço delimitado pelas crianças ameaçadas, na qual o ameaçador não pode entrar. Ali as crianças ameaçadas estão salvas. Popularmente esse espaço é denominado pelas crianças como “barra”.

Essa ameaça provocada pela criança que tenta alcançar os ameaçados, é vista por Corsaro (2011) como uma descarga de tensão seguida de um alívio e alegria daqueles que fogem. São sensações que as crianças buscam repetir pela incerteza do resultado que o jogo promove, conforme afirmam Caillois (1990) e Huizinga (2005).

A rotina cultural universal de aproximação e fuga foi identificada em dois jogos nesse estudo, com algumas das estruturas descritas por Corsaro (2011), nos jogos 06 e 27.

No jogo 06, entre os alunos da turma (A) na escola (M.P), a aluna (D) realizou a função do agente ameaçador, expressando uma ação corporal com os braços estendidos para a frente em busca do boneco Chiquinho que estava na mão de uma de suas colegas e essas fogem dando a possibilidade de aluna (D) continuar avançando. Como a aluna (D) consegue pegar o Chiquinho da mão de suas colegas, não foi possível identificar as fase de alcance de uma base segura, até porque o jogo termina espontaneamente, sem repetição.

No jogo 27, entre os alunos da turma (B) na escola I.M, o aluno (T2) faz o papel de agente ameaçador, escondendo-se embaixo das almofadas, e aguardando a provocação dos amigos (fase de aproximação), que cutucam o aluno (T2), ele retira as almofadas e verbaliza em voz grossa e distorcida que irá pegá-los. Quando o aluno (T2) inicia fase de evitação,

correndo em direção aos ameaçados, a professora interfere encerrando o jogo, antes que chegasse à última fase, impedindo também a repetição do mesmo.

Na escola (I.M), foi possível identificar (no diário de campo 03, com o nome de “acorda urso”) o jogo de aproximação e evitação com as fases completas, como atividade direcionada proposta pela professora nas aulas de Educação Física. Ou seja, não houve a elaboração espontânea das crianças. A professora determina que três crianças serão os agentes ameaçadores no papel de ursos e estes ficam no fundo da quadra (fase de identificação). Os ameaçados permanecem com os pés na linha branca no meio da quadra. Ao sinal da professora os ameaçados correm na direção dos três “ursos” e gritam “Acorda Urso!” (fase de aproximação). Em seguida os ameaçadores correm na direção dos ameaçados emitindo vários sons de ursos (fase de evitação), e por fim os ameaçados tentam se salvar dos “ursos” alcançando a linha branca (fase de base segura).

Ainda na escola (I.M), e nas aulas de Educação Física, surgiu novamente mais um jogo de aproximação e fuga como atividade direcionada proposta pela professora, no diário 04. Porém, a última fase do jogo foi alterada. Inicialmente um agente ameaçador é escolhido pela professora (fase de identificação), logo após os ameaçados correm na sua direção para chamar a atenção (fase de aproximação), em seguida os colegas ameaçados fogem do ameaçador (fase de evitação). Não existiu base segura, pelo fato de quando o amigo foi pego este permanecia como uma estátua, e outro colega que não estava pego, fazia a mesma estátua na sua frente, liberando para uma nova ação ameaçadora. Por esse motivo a nomenclatura “pega-pega espelho”.

Essa alteração demonstra o quanto a cultura humana é dinâmica e transformadora. Mesmo não havendo a base segura no sentido físico, o sentido sócio-afetivo provocado pelo alcance da base que seria o alívio ou a satisfação de ter conseguido fugir do agente ameaçador, ainda é mantido, quando o colega lhe alcança para realizar a mesma imagem (pose) que o outro colega está fazendo. Após essa ação vem a sensação de alívio e prazer, permitindo ao colega salvo, a possibilidade de uma nova rotina ameaçadora, para vivenciar novamente os mesmos sentimentos.

Além disso, apesar de não terem sido jogos elaborados espontaneamente pelas crianças, foi perceptível o entusiasmo com que faziam essas rotinas. Alguns entravam no papel de “urso”, ou no de “monstro” ameaçador, realizando gestos e vocalizações. Eles solicitavam constantemente à professora que fosse a rotina fosse repetida e muito queriam o

papel de agente ameaçador. Outras crianças sugeriram novas regras, mas não foram ouvidas, existindo ali uma possível criação de uma nova temática para a estrutura do jogo, identificada por Corsaro (2011), ou até mesmo a criação de uma nova estrutura de jogo, de acordo com a capacidade cognitiva e sócio-afetiva das crianças.

Isso demonstra que realmente a mescla entre os jogos de aproximação e evitação e os jogos do faz de conta, atraem as crianças para a vivência desse prazer em experimentar com frequência o medo e a alegria, a aflição e o alívio. Sentimentos esses que estão presentes no mundo do adulto, e que pelo jogo a criança é capaz de experimentar várias vezes, em vários papéis, compreendendo melhor o mundo em que vive.

Os animais também foram utilizados pelas crianças de ambas as escolas como tema de seus jogos do faz de conta.

Os estudos de Medeiros e Carvalho (2014) indicam que quando a domesticação é realizada de forma positiva, longe de maus tratos, pode produzir uma forte relação com a construção de laços afetivos entre a criança e o meio em que ela vive, além de ampliar as possibilidades de comunicação.

Essa relação de afeto entre o animal e a criança foi utilizada no desenvolvimento do conteúdo de alguns jogos do faz de conta, podendo apontar que as crianças envolvidas nesses jogos possuem esses referenciais sociais, que podem não ser essencialmente físicos, mas indiretos por meio virtual por exemplo. Ou seja, o tigre mencionado no jogo 09, pode ter sido conhecido pela aluna (A) por meio de fotografias em livros infantis, em filmes de desenhos animados, em zoológicos, ou em programas e reportagens sobre animais selvagens. Dificilmente essa aluna tenha estado lado a lado com tigre para uma possível domesticação.

Porém, o tigre selvagem assume a condição de domesticação durante o jogo 09, e logo em seguida entra num conflito animalesco típico entre animais. Não se pode afirmar na íntegra que houve nesse jogo atitude criativa das crianças já que animais selvagens podem sim ser domesticados pelo homem embora não percam a sua condição de selvageria. Existe ocultamente nesse jogo uma tradução fiel da realidade. A domesticação de animais selvagens. A ficção nesse jogo reside na representação corporal dos alunos envolvidos em comportarem-se como um animal selvagem.

Houve ainda um momento no jogo 09, que a aluna (X) interpreta a ação dialógica da aluna (A) como sendo a representação de um cão. Mas a determinação do papel de tigre está tão intensa, que a aluna (A) corrige sua colega conforme mostra o trecho abaixo:

Agora tem quatro crianças fingindo ser tigres e engatinhando pela sala, enquanto a aluna (X) e a aluna (S) realizam uma domesticação. A aluna (X) diz:

- Calma cachorrinho.

E a aluna (A) responde:

- **Eu não sou cachorro, eu sou tigre.**

A aluna (X) então corrige:

- Tá, então calma tigre! Ela continua:

- Tigre, vai para a sua casinha. (DIÁRIO DE CAMPO 02/ ESCOLA M.P/ 01-04-2014/JOGO 09).

A vivência do jogo 10, apesar de muito curta, também expressa a afetuosidade da criança para com os animais, apontando que na essência da criança reside um forte desejo de interação social, que leva-a a experimentar novas sensações. Nesse caso, a domesticação também aparece oculta e com sentido positivo, quando os alunos (R) e (B) brincam a partir de bolachas com forma de animais, e o aluno (R) solicita gentilmente ao aluno (B) que ele leve o cavalo (na forma de bolacha) para passear, e ele prontamente atende seu pedido.

O jogo 20 sofre forte influência da atividade direcionada pela professora (S), que solicita a confecção de um peixe com recortes de papel. Ele dura poucos minutos, mas é o suficiente para despertar os referenciais que as crianças dispunham sobre peixes, conforme o trecho abaixo:

O aluno (C3) pergunta:

- Prô, como se faz um tubarão? E ela vai ao quadro e desenha.

O aluno (V2) diz que está faltando algo. Ela manda desenhar e ele faz os três risquinhos caracterizando a barbatana do tubarão. Depois dele, vários alunos vão ao quadro terminar o tubarão, e acabam complementando com barco, água e outros peixes. (DIÁRIO DE CAMPO 02/ ESCOLA I.M/ 17-06-2014/JOGO 20).

O desejo do aluno (C3) era reproduzir em recortes de papel o tubarão que a professora e seus amigos desenharam no quadro. Além disso, as crianças colocam outros elementos que se relacionam com o tubarão, procurando trazer para o desenho o que está posto no ambiente real, como o barco, as barbatanas, o mar e outros peixes menores. A partir dessas ações dialógicas realizadas coletivamente, o jogo 20 inicia com a manipulação do peixe em papel já confeccionado pelas crianças, e que acaba recebendo a função representativa de um tubarão. O trecho abaixo demonstra o início e final do jogo:

“Os alunos (V2), (A2) e (E2) começam a jogar com os peixes que confeccionaram. - Eu sou o tubarão e vou te comer. Diz (V2) ao aluno (A2). Mas logo finalizam dispersando-se.” (DIÁRIO DE CAMPO 02/ ESCOLA I.M/ 17-06-2014/JOGO 20).

Da mesma forma que o tigre provavelmente tenha servido como referencial para o jogo 09 a partir de reportagens e programas televisivos, de imagens em revistas, de livros de história infantil, de visitas a um zoológico, ou de filmes, o tubarão, também pode ser encaixado nessa perspectiva. Ou seja, dificilmente os alunos participantes do jogo tenham estado lado a lado com um tubarão, mas outros referenciais transmitem a criança a capacidade que esse animal tem no meio ambiente e o que ele faz. Por esse motivo, a expressão “vou te comer” realizada com uma sonoridade em tom de amedrontamento, traz subjetivamente a compreensão de que esse animal representa perigo ao ser humano e a outros animais de menor porte. Mais uma demonstração da fusão imaginário e realidade.

Alguns jogos foram elaborados a partir de narrativas de um ambiente esportivo, como o jogo 14 na escola (M.P) e o jogo 29 na escola (I.M). No primeiro não houve menção ao tipo de esporte que estavam vivenciando, apesar de estarem manuseando panelas fingindo serem raquetes e a bola era uma peça de montar. Mas os alunos deixaram claro que estavam simplesmente jogando bola. No segundo, os alunos utilizam a expressão “corredores” para explicar à pesquisadora que eles estavam vivenciando a corrida, uma prova do esporte atletismo.

O jogo 29 sofre uma forte influência do espaço na qual ele é vivenciado, já que a pista de atletismo pintada e adaptada no parque da escola, produz ainda mais para as crianças, a possibilidade de experimentar na íntegra como um atleta corre na sua pista. O real interpela tão fortemente o jogo 29, que as crianças participantes do jogo determinam os números que serão, referindo-se, portanto, a numeração colocada nas camisetas dos atletas em competição.

Brougère (1998) afirma que a quando a criança está exercendo a sua produção de cultura lúdica, ela também se comunica com o espaço. Nesse caso, pode-se apontar que os referenciais sócio-culturais que cada participante do jogo 29 possui em suas culturas de pares, somado a estrutura do espaço similar a uma pista oficial, influenciam diretamente o desenvolvimento do jogo, que demonstra muita organização.

O que chama a atenção no jogo 29 é a despreocupação com a vitória. Diferente das ações empregadas no jogo 14, no jogo 29 o que interessa é correr, demonstrando que realmente o que prevalece durante o jogo do faz de conta são os desejos infantis diante daquilo que almejam conhecer do mundo adulto. Nesse caso, a vitória parece não ter sido o objetivo dos participantes, fato que se diverge completamente do mundo real do esporte. De fato no faz de conta, as recriações surgem de acordo com a necessidade dos envolvidos a

partir das ações dialógicas travadas entre si. Talvez se alguns dos participantes iniciasse uma competição, o desenvolvimento do conteúdo do jogo já acrescentaria novas regras, e poderiam surgir conflitos dependendo do conhecimento dos envolvidos, em relação a como essa competição está posta no mundo adulto. Para cada ação dialógica uma resposta que permitira outra ação dialógica e assim desencadeiam-se os argumentos dentro do jogo, partindo dos referenciais que cada participante possui.

Observa-se, portanto, essa sequência de bate e rebate das ações dialógicas, na elaboração do jogo 17, cuja narrativa realizada é a produção de alimentos a partir do objeto massinha de modelar, descrito no trecho abaixo:

- A professora solicita que sentem nas cadeiras e entrega-lhes massinha.
- Quem quer comer pirulito? Diz a aluna (I) mostrando seu pirulito de massinha.
 - E quem quer dois **pirulitos**? Pergunta a aluna (S).
 - Vou fazer um **pão**. Afirma o aluno (N), passando o rolo na massinha.
 - E eu vou colocar ele (o pão) na forma. Diz a aluna (A).
 - Eu fiz um **picolé** de amora. Afirma o aluno (K).
 - Eu vou fazer um tesouro. Diz o aluno (B) amassando uma massinha de cores verde e azul.
 - Mas o tesouro não é verde e nem azul. Avisa o aluno (K). (DIÁRIO DE CAMPO 05/ ESCOLA I.M/ 04-04-2014/JOGO 17).

A partir da ação dialógica da aluna (I), mostrando o alimento que produziu, a aluna (S), o aluno (N), e o aluno (K) informam outros alimentos que também produziram e que fazem parte de alguma forma dos seus referenciais sócio-culturais, dando seguimento ao jogo. Mas, o aluno (B), insere no jogo uma ação dialógica de produzir algo não comestível. Ele não consegue manter os argumentos que estão sendo travados subitamente entre os outros colegas. Então, existiu ali uma incongruência no argumento do aluno (B). Tesouro se come? A partir do momento que esse aluno não devolveu respostas complacentes com alimentos comestíveis, o conteúdo do jogo altera-se sutilmente com a devolutiva do aluno (K), informando que tesouro não seria da cor verde nem azul (cores da massinha que o aluno (B) manipulava). Ora, realmente a palavra tesouro carrega consigo imagens simbólicas no mundo infantil na cor dourada. Atribui-se nessa ação dialógica do aluno (K) uma busca imediata ao que está posto no âmbito real que ele tem acesso.

Elkonin (1998) enfatiza que o jogo continua a medida que os argumentos emitidos entre os jogadores são congruentes, caso contrário ele termina ou altera-se a temática, como de fato ocorreu no jogo 17. A partir do momento que o aluno (B) reportou-se a produção de

um tesouro, divergindo do conteúdo que estava em voga, o aluno (K) tentou prosseguir com emitindo a sua opinião sobre a cor do tesouro, mas em seguida não houve mais devolutivas da última ação dialógica proferida pelo aluno (K) e cessa-se o jogo.

Importante salientar que nem todos os jogos do faz de conta possuem narrativas longas e repletas de detalhes, muitas vezes as crianças empregam ações dialógicas iniciais, procurando disparar o jogo para que ele aconteça, mas não havendo retorno da ação dialógica empregada ele se perde. Isso aponta, a freqüente necessidade de experimentar a relação com o outro, com o espaço e com os objetos a todo o momento, por meio do faz de conta que se apresenta, nesse estudo, como linguagem. O jogo 21 descrito na íntegra confirma essa necessidade freqüente de experimentação e diálogo:

A aluna (E2) acha um pedaço de papel no chão e finge que é um esguicho d'água. Ela finge que está me (pesquisadora) molhando, fazendo gestos e sons. A professora solicita que lavem as mãos após eles terem limpado a sala. Ela se distancia para realizar a solicitação da professora. (DIÁRIO DE CAMPO 02/ ESCOLA I.M/ 17-06-2014/JOGO 21).

Em questão de segundos a aluna (E) acha um pedaço de papel no chão e emite uma ação corporal e verbal como se estivesse molhando a pesquisadora. Diante da não resposta por parte da pesquisadora ela segue sua estadia na rotina em sala de aula buscando outras experimentações e diálogos.

Bakhtin e Volochinov (1992, p. 72) afirma que no exercício da linguagem é indispensável que “[...] o locutor e o ouvinte pertençam a uma mesma comunidade lingüística”. A pesquisadora a partir da função metodológica da pesquisa que está exercendo não converge com a função da aluna (E), que além de ser criança e pertencer a cultura de infância, está num ambiente muito familiar, a sala de aula. Nesse caso, a pesquisadora não poderia responder a ação dialógica empregada pela aluna (E), justamente pelo fato de não estar em condições sócias equiparáveis.

É no jogo 11 que o ambiente real do mundo adulto entra quase que por completo no imaginário dos jogadores envolvidos. A narrativa desse jogo representa nitidamente o desafio do poder do adulto relatado nos estudos de Corsaro (2011), além de demonstrar a busca pelas atitudes autônomas a todo o momento no cotidiano da criança, enfatizadas no estudo de Ades (2009).

É esse poder do adulto que muitas vezes a criança tende a desafiar, para compreender o porquê das regras, e para experimentar como é ser adulto. O trecho do jogo retrata esse desafio:

O aluno (N) senta na cadeira da professora e diz:

- **Agora eu vou ser a professora.**

O aluno (B) complementa:

- E eu vou ser o professor.

O aluno (N) continua:

- **Eu que mando nessa sala!** Em seguida outro aluno grita:

- Ei! Professor, me dá uma folha. O aluno (N) responde:

- Tá, pega. E finge dar a folha a ele. (DIÁRIO DE CAMPO 03/ ESCOLA M.P/ 02-04-2014/JOGO 11).

O aluno (N) expressa verbalmente e corporalmente o desejo de ser “a professora”, ou seja, de representar a figura docente que estava na sala de aula naquele momento. Subitamente o aluno (B) responde a ação dialógica do aluno (N), afirmando que deseja ser “o professor”, estabelecendo uma condição de gênero. Mas a continuidade do jogo dá-se pelo envolvimento do aluno (N) em prosseguir afirmando veementemente que “mandava” na sala de aula. Outra ação dialógica entra no jogo com outro aluno solicitando uma folha e sendo subitamente atendido pelo aluno (N).

O cotidiano da escola é uma rotina cultural presente na vida das crianças da turma (A), logo, situações que ocorrem no ambiente escolar servem de referenciais para a construção dos seus jogos de faz de conta. O aluno (N) trouxe para a o jogo justamente o cotidiano no qual ele fazia parte naquele momento. Nessa narrativa o real fundiu-se completamente na fantasia de ser, de representar a professora que ali estava. Não somente para desafiar o poder que o adulto exerce sobre a criança, querendo demonstrar a ele que ela também é independente e ativa na sociedade em que vive, mas também experimentar como é exercer o poder sobre o outro.

Volta-se a salientar que, conforme Elkonin (1998), a criança se reconhece como criança enquanto representa, mesmo que ela invista intensamente na representação do papel que escolheu; no caso do jogo 11 o adulto professor. O mais importante para a criança é o rigor da representação, pois é por meio dela que suas compreensões de mundo vão sendo estabelecidas.

Além disso, Iturra (1997) justifica o fato de as crianças buscarem muitas vezes em seus jogos a representação do ser adulto, justamente pela dificuldade de entendimento do seu mundo, nesse caso, ela passa a fantasiar tendo o real como matiz.

O real do aluno (N) foi a própria sala de aula que ele cotidianamente frequenta. Naquele momento ele desejou e experimentou o poder de controlar outras pessoas, colocando-se no papel do mandante, daquele que passa a estabelecer as regras e não a cumprilas como é o papel do aluno enquanto criança.

Após a análise das narrativas contadas pelas crianças por meio dos jogos do faz de conta, procurando buscar a origem de cada uma delas no mundo real, pode-se perceber que durante a vivência dessas narrativas, ocorriam algumas interferências externas que algumas vezes acabavam encerrando o jogo, ou faziam com que a temática fosse alterada, refletindo também na alteração do conteúdo do jogo.

4.3.2 Interferências Externas: como manter o jogo do faz de conta na dinâmica das ações dialógicas

A partir da análise das regras e das narrativas no desenvolvimento dos conteúdos jogos do faz de conta, foi possível perceber a dinamicidade das ações dialógicas entre os envolvidos, que devem estar em comum acordo diante das suas decisões, para que o jogo ocorra. Caso contrário, não há como vivenciar o faz de conta.

Mas, a análise minuciosa do conteúdo de cada um dos 29 jogos extraídos do diário de campo, demonstrou que existe uma série de interferências externas durante a vivência dos jogos do faz de conta na rotina escolar, implicando numa série de respostas por parte daqueles que jogam.

Dessa forma, o estudo permitiu considerar os seguintes tipos de interferências externas durante o andamento dos jogos do faz de conta analisados em ambas as escolas: (1) a professora realiza uma intervenção pedagógica ao grupo em prol da manutenção do jogo ou dando suporte para que ele aconteça; (2) a professora impede alguma ação dialógica do aluno por livre e espontânea vontade; (3) a professora impede alguma ação dialógica em virtude da necessidade de cumprir com a rotina escolar cotidiana; (4) e quando um aluno ou uma aluna deseja entrar no jogo, após esse ter iniciado (entrar no jogo em andamento).

Essas interferências vindas do ambiente externo aos jogos do faz de conta que já estavam em andamento, refletiram nas seguintes respostas (aleatórias) emitidas pelos jogadores envolvidos nesses jogos: (1) o encerramento do jogo; (2) a alteração da temática do jogo; (3) a indiferença à interferência externa, permanecendo na mesma estrutura na qual o jogo estava construído; (4) aceite da entrada de um novo membro no grupo de jogadores; e/ou (5) a alteração no contexto do conteúdo do jogo.

Quando o jogo do faz de conta obtinha como resposta à interferência externa, a alteração no contexto do seu conteúdo, essas modificações eram: alterações de regras, inserção ou troca de objetos manipulados, e/ou criação de novos papéis representativos.

É importante salientar que nem todos os jogos do faz de conta presentes nesse estudo sofreram a ação de influências externas, transcorrendo a partir das regras acordadas entre os participantes de acordo com a temática até o final do jogo. Na escola M.P foram os jogos: 01, 03, 04, 05, 06, 07 e 10. E na escola I.M foram os jogos 23, 24, 25, 26, 28 e 29.

A propósito, a finalização dos jogos do faz de conta também passou por uma análise. De acordo com Elkonin (1998), os jogos do faz de conta duram um tempo determinado pelo teor do desenvolvimento do conteúdo.

Dessa forma, com ou sem interferências externas os jogos do faz de conta na rotina em sala de aula se encerram nas seguintes condições: (1) pela ação dialógica espontânea das crianças envolvidas que não nutrem mais o conteúdo do jogo; (2) pela ação dialógica de livre e espontânea vontade do docente; ou (3) pela ação dialógica do docente em virtude da necessidade do cumprimento da rotina.

Para facilitar a compreensão dos momentos em que essas interferências externas agem nos jogos que a obtiveram, bem como para facilitar a compreensão das repostas frente a essas interferências, os quadros abaixo detalham esses momentos:

Quadro 33 – Interferências Externas, Respostas e Finalização do jogo de faz de conta 02

| Título | Temática | Escola/ Espaço Físico | Rotina | Data |
|---|---------------------------|---|---|----------------------------------|
| Guerra de Dinossauros | Guerras e lutas corporais | M.P/ Sala de aula | Momento livre | 31/03/2014 – Diário de campo 01. |
| Descrição do jogo em estágio | | Tipos de Interferências Externas | Respostas às interferências Externas | Finalização do Jogo |
| <p>O aluno (B) vem correndo para o tapete com a aluna (X) e a aluna (S). Eles manipulam alguns brinquedos.</p> <p>O aluno (B) prefere os dinossauros e fala:</p> <p>- “Aluno (N)” vamos matar ele! Pá, pá, pá!</p> <p>Ele bate um dinossauro no outro, e continua a expressar:</p> <p>- Ele entrou aqui e tinha uma armadilha.</p> <p>Então ele pega um secador e finge que é uma arma, e gesticula falando:</p> <p>- Pá, pá, pá! Mas ao invés de mirar nos dinossauros, agora aponta para um boneco de pano.</p> | | Não ocorreu. | Nenhuma | Não ocorreu |
| O diálogo é interrompido pela professora, solicitando ao aluno (B) que guarde o seu penal na mochila. | | Docente interfere por livre e espontânea vontade. | Em andamento. | Não ocorreu. |
| O aluno (B) volta ao tapete e fala para o aluno (N): | | Não ocorreu. | Em andamento. O aluno (B) | Não ocorreu. |
| - Tu és o bem e eu sou o mal. | | | | |

| | | | |
|---|---------------------|---|---|
| <p>Ele sai em busca do <i>Ben 10</i>, perguntando ao aluno (N):</p> <p>- Tu viu onde está o meu <i>Ben 10</i>?</p> <p>Ele se referia aos adesivos que estavam na mochila.</p> | | <p>desvia o foco do jogo em virtude da ida até a mochila para guardar o penal e lembrar-se de guardar os seus adesivos do <i>Ben 10</i>.</p> | |
| <p>Ele acha os adesivos, guarda-os, e retorna ao tapete dizendo:</p> <p>- Vai “aluno (N)” me mata.</p> <p>O aluno (N) gesticula com um brinquedo de furadeira de plástico, fingindo ser uma arma que mata o aluno (B), e este diz:</p> <p>- Daí tu tinha poderes...</p> | <p>Não ocorreu.</p> | <p>Ocorre pela alteração no contexto do conteúdo do jogo. Troca de objetos manipulados: de miniatura de animais para furadeira de plástico.</p> | <p>Não ocorreu.</p> |
| <p>Logo ele muda de cenário e começa um novo jogo de mamãe e filhinha com a aluna (X).</p> | <p>Não ocorreu.</p> | <p>Altera-se a temática do jogo.</p> | <p>Ocorre pelas ações dialógicas espontâneas das crianças envolvidas.</p> |

Fonte: Elaboração da autora, 2014.

No jogo 02, mesmo com a interferência da professora (R), o aluno (B) procura dar continuidade ao jogo, estimulando o aluno (N) a entrar no contexto das lutas corporais que foram iniciadas pela manipulação de miniaturas de animais. O aluno (N) após a interferência externa da docente procura responder a ação dialógica do aluno (B) manipulando a furadeira

de plástico como se fosse uma arma, mas faltam elementos mais intensos que façam com que o aluno (B) permaneça desenvolvendo a temática de lutas corporais, e não havendo a troca de argumentos, o aluno (B) altera a temática do jogo.

No jogo 08, a aluna (D) insiste em manipular objetos para representar o papel de mãe, mas suas atitudes já em jogo estão distantes da percepção do olhar docente que, naquele momento, desejava maior organização na sala de aula.

Redin (2009) afirma que dificilmente o educador observa e oportuniza a produções infantis nos jogos do faz de conta, e geralmente julga como desorganização, ou como “menos sérias” as atitudes autônomas que são realizadas pelas crianças.

Assim como nos estudos de Santos (2009) ficou claro que as crianças geralmente encontram um espaço para elaborar seus jogos de faz de conta, mesmo diante de uma rotina escolar repleta de afazeres direcionados pelos adultos, as ações dialógicas das crianças frente à intervenção do adulto presentes no jogo 08, revelam a autonomia infantil durante a busca constante pela experiência de concluir o seu jogo.

Então, mesmo com a regra imposta pela docente que apenas os livros poderiam ser manuseados, a aluna (D) permaneceu com o livro na mão sem levar em consideração o que realmente representa o objeto livro. Para ela, o mais importante era continuar o seu jogo do faz de conta, representando um bebê, seu desejo, com um livro na mão, satisfazendo o desejo da docente.

Novamente o olhar de Benjamin (2002) se faz presente quando afirma que é a criança que dá sentido aos objetos que manipula, transformando-os em brinquedos, e Brougère (2006) corrobora afirmando que a forma pouco interessa para criança e não é fator totalmente determinante da brincadeira.

O quadro 34 mostra as sequências das ações dialógicas frente às interferências externas que ocorreram no jogo 08.

Quadro 34 – Interferências Externas, Respostas e Finalização do jogo de faz de conta 08

| Título | Temática | Escola/ Espaço Físico | Rotina | Data |
|---|----------------|--|--------------------------------------|------------------------------------|
| Mãe e filha | Papel Familiar | M.P/ Sala de aula | Aula de Artes | 01/04/2014 – Diário de Campo 02 |
| Descrição do jogo em estágio | | Tipos de Interferências Externas | Respostas às interferências Externas | Finalização do Jogo |
| <p>A aluna (D) pega uma bolsa na caixa de brinquedos e finge ser mãe da aluna (M). Logo em seguida elas trocam de papel e a aluna (D) finge ser um neném e coloca um giz de cera na boca, fingindo ser uma chupeta. A aluna (M) diz:</p> <p>- Filha, vamos para a casa, vem. E a aluna (D) se joga no chão.</p> | | Não ocorreu. | Nenhuma. | Não ocorreu. |
| <p>A professora de artes interrompe pedindo para tirar o giz de cera da boca, e sentar no tapete para pegar livros, e esperar o professor de Educação Física, pois a aula de artes estava acabando.</p> <p>A aluna (M) se envolve num conflito porque outro colega pega a bolsa que ela estava utilizando. A professora então interrompe e manda guardar todos os brinquedos, permitindo apenas livros.</p> <p>A aluna (D) deita no tapete e coloca um boneco de borracha na boca fingindo ser uma chupeta. A professora percebe um agito e retira os brinquedos. O aluno (B) diz:</p> <p>- Mas a gente não quer mais brincar com os livros.</p> | | A docente realiza 03 interferências por livre e espontânea vontade (grifadas na descrição do jogo) | Em andamento. | Não ocorreu. |

| | | | |
|--|---------------------|---|---|
| <p>E ela responde:</p> <p>- Mas daqui a pouco é Educação Física, então é somente livros.</p> <p>Eles então guardam os brinquedos.</p> | | | |
| <p>As professoras; de Artes e a auxiliar; se distanciam e a aluna (D) volta a mexer na caixa de brinquedos, mas não pega nada com receio das professoras intervirem.</p> <p>Mesmo com os livros em mãos, a aluna (D) continua a fingir que é um bebê. Ela solicita o abraço do aluno (R), e ele prontamente oferece.</p> | <p>Já ocorrida.</p> | <p>Alteração no contexto do conteúdo do jogo pela troca do objeto bolsa, pelo giz de cera, depois pela borracha e por fim pelo livro.</p> | <p>Ocorre pelas ações dialógicas espontâneas das crianças envolvidas.</p> |

Fonte: Elaboração da autora, 2014.

O jogo 09, apesar de ter possuído uma temática diferente do jogo 08, ocorre sob o olhar da mesma docente, e inicia com a determinação ocorrida no jogo anterior de que poderiam manusear apenas os livros. Da mesma forma que a aluna (D) ignorou a forma e a função do objeto livro, o aluno (B) e o aluno (N) o colocam na boca, pois estão representando o papel de animais.

A interferência externa ocorre subitamente a essa ação dialógica dos alunos. O que seria “brincar direito”? Afirmção proferida pela docente durante a sua intervenção no jogo. Refletir sobre essa ação significa refletir sobre o ser adulto.

Iturra (1997) afirma que as transformações sociais e individuais que constroem o ser adulto, não são resultados de ações totalmente positivas e equilibradas a ponto de o adulto obter total controle em relação às interações que estabelece com seus pares e com as crianças. Há de considerar que existem conflitos, mudanças e incompreensões diante do exercício de ser adulto, e uma delas está na relação do adulto com a criança. Existe uma necessidade de maiores e melhores convergências entre a cultura do adulto e a cultura infantil, cabendo ao adulto adquirir maiores compreensões epistemológicas quanto a cultura da infância.

O jogo 09, conforme o quadro 35, demonstra certo distanciamento entre o adulto docente e as crianças em pleno exercício de linguagem pelo faz de conta. Inclusive, na segunda intervenção a percepção da docente é que a luta entre os “tigres” era uma atitude de desorganização ou de um mau comportamento. A professora não conseguiu perceber a ação dialógica no jogo que as crianças vivenciavam, e essa atitude acaba finalizando o jogo.

Dessa forma, é possível perceber o que Redin (2009) relatou em seu estudo que, as produções culturais infantis que surgem da cultura de pares, e em jogos do faz de conta, são pouco aproveitadas nas práticas pedagógicas dos professores.

Porém, considera-se importante o fato de que a rotina cotidiana da escola, demanda uma carga intensa de afazeres docentes, e que muitas vezes é somado a carga de afazeres de mais escolas, acaba impulsionando o docente a sistematizar seu ato pedagógico. Há uma forte tendência do docente pragmatizar seu ato pedagógico, com a finalidade de obter controle sobre os conteúdos que ministra. E, haja vista que o faz de conta é um jogo que segundo Caillois (1990) possui características universais a qualquer tipo de jogo, e uma delas é a incerteza dos resultados e arrebatamento, o docente acaba interpretando o jogo como um ato não sério, ou sem pressupostos para a inserção do fazer pedagógico capaz de produzir aprendizagens a partir dele.

Quadro 35 – Interferências Externas, Respostas e Finalização do jogo de faz de conta 09

| Título | Temática | Escola/ Espaço Físico | Rotina | Data |
|--|-----------------|---|---|-------------------------------|
| Cachorro e Tigre | Animais | M.P/Sala de aula | Aula de artes | 01/04/2014-Diário de campo 02 |
| Descrição do jogo em estágio | | Tipos de Interferências Externas | Respostas às interferências Externas | Finalização do Jogo |
| Entre o final da aula de Artes e o início da aula de Educação Física, após a professora ter permitido apenas livros e não brinquedos... O aluno (B) e o aluno (N) colocam os livros na boca fingindo serem cachorros, e engatinham pela sala. | | Não ocorreu. | Não ocorreu. | Não ocorreu. |

| | | | |
|--|---|--|---|
| <p>A professora interfere pedindo que todos recolham os livros e guardem, pois eles não estão brincando direito. Eles guardam, mas o jogo continua.</p> | <p>Ocorre pela ação dialógica docente, de livre e espontânea vontade.</p> | <p>Indiferença e manutenção do conteúdo do jogo.</p> | <p>Não ocorreu.</p> |
| <p>Agora tem quatro crianças fingindo ser tigres e engatinhando pela sala, enquanto a aluna (X) e a aluna (S) realizam uma domesticação. A aluna (X) diz:</p> <p>- Calma cachorrinho.</p> <p>E a aluna (A) responde:</p> <p>- Eu não sou cachorro, eu sou tigre.</p> <p>A aluna (X) então corrige:</p> <p>- Tá, então calma tigre! Ela continua:</p> <p>- Tigre, vai para a sua casinha.</p> <p>Nesse momento a maioria das crianças engatinha pela sala, e escondem-se embaixo das mesas.</p> | <p>Não ocorreu.</p> | <p>Não ocorreu.</p> | <p>Não ocorreu.</p> |
| <p>A professora interfere falando:</p> <p>- Chega, luta não! Em virtude de dois colegas estarem fingindo uma briga entre tigres. Ela diz:</p> <p>- Vamos cantar! E a aluna (I) começa a cantar uma música.</p> <p>Aos poucos todos se engajam na música até que chegam os professores de Educação Física.</p> | <p>Ocorre pela ação dialógica docente, de livre e espontânea vontade.</p> | <p>O jogo é encerrado.</p> | <p>Ocorre pela ação dialógica do adulto, de livre e espontânea vontade.</p> |

Fonte: Elaboração da autora, 2014.

O jogo 11 possuiu o mesmo teor de interferências relatadas no jogo 09, na qual o distanciamento entre a linguagem do faz de conta pertencente a cultura da infância, e a percepção do jogo do faz de conta pelo adulto docente.

Quadro 36 – Interferências Externas, Respostas e Finalização do jogo de faz de conta 11

| Título | Temática | Escola/ Espaço Físico | Rotina | Data |
|---|-----------------|--|---|------------------------------------|
| Sou Professor | Papel Docente | M.P/ Sala de aula | Atividade direcionada | 02/04/2014 – Diário de Campo 03 |
| Descrição do jogo em estágio | | Tipos de Interferências Externas | Respostas às interferências Externas | Finalização do Jogo |
| <p>Após alguns alunos entregarem à professora suas atividades prontas...</p> <p>O aluno (N) senta na cadeira da professora e diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Agora eu vou ser a professora. <p>O aluno (B) complementa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - E eu vou ser o professor. <p>O aluno (N) continua:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eu que mando nessa sala! Em seguida outro aluno grita: - Ei! Professor, me dá uma folha. O aluno (N) responde: - Tá, pega. E finge dar a folha a ele. | | Não ocorreu. | Não ocorreu. | Não ocorreu. |
| <p>Logo a professora percebe a movimentação dos alunos perto de sua mesa e diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saia dessa cadeira. Vá sentar na sua cadeira! | | Ocorre pela ação dialógica docente, de livre e espontânea vontade. | Em andamento. | Não ocorreu. |
| <p>Ele; o aluno (N); então sai e se aproxima da mesa dos amigos e diz:</p> | | Já ocorrida. | Indiferença e tentativa de | Em andamento. |

| | | | |
|--|--------------|---------------------------------|--|
| - Eu sou o professor. Vou levar esses “giz” de cera daqui. | | manutenção do conteúdo do jogo. | |
| Logo o a temática do jogo é trocada. | Já ocorrida. | Alteração da temática do jogo. | Ocorre pela ação dialógica docente, de livre e espontânea vontade. |

Fonte: Elaboração da autora, 2014.

Desafiar o poder do adulto, experimentando o controle sobre os outros, causou certo desconforto a docente no jogo 11. Certamente que há de se considerar os limites do ir e vir do aluno no trato da boa conduta entre as pessoas, mas naquele momento estava presente uma ação dialógica do aluno (N) no exercício da sua linguagem pelo faz de conta. Não houve um ato de indisciplina, mas um ato espontâneo peculiar ao jogo e a tendência que a criança possui de experimentar o poder do adulto, pois deseja ser um adulto. Diante da intervenção docente, o aluno (N) não encontra recursos para continuar jogando, e sem a ausência de argumentos pela ação dialógica de seus colegas, o jogo se encerra, e a temática é alterada para uma nova tentativa de vivenciar a linguagem do faz de conta, como mostra o quadro 37.

Quadro 37 – Interferências Externas, Respostas e Finalização do jogo de faz de conta 12

| Título | Temática | Escola/ Espaço Físico | Rotina | Data |
|---|--------------------------------|---|---|---------------------------------|
| Super Herói já acabou | Fantasia de serem super heróis | M.P/ Sala de aula | Atividade Direcionada | 02/04/2014 – Diário de Campo 03 |
| Descrição do jogo em estágio | | Tipos de Interferências Externas | Respostas às interferências Externas | Finalização do Jogo |
| Na sequência do jogo 11, quando a temática é trocada subitamente... - Agora eu sou a rainha. Diz a aluna | | Não ocorreu. | Não ocorreu. | Não ocorreu. |

| | | | |
|--|---|------------------------|---|
| <p>(A). - E eu sou o Homem Aranha. Afirma o aluno (B). E o aluno (N) se engaja na sequência: - E eu sou o <i>Batman!</i></p> | | | |
| <p>Eles começam a correr na sala de aula e a professora interfere: - Ei! Quem está correndo? Não vai ter filme! Todos sentados!</p> | <p>Ocorre pela ação dialógica da docente, por livre e espontânea vontade.</p> | <p>Em andamento.</p> | <p>Em andamento.</p> |
| <p>Ela começa a cantar uma música, e as crianças a acompanham.</p> | <p>Já ocorrida.</p> | <p>O jogo encerra.</p> | <p>Ocorre pela ação dialógica da docente, por livre e espontânea vontade.</p> |

Fonte: Elaboração da autora, 2014.

O jogo 12 continua na temática do “Eu vou ser...”. Se como o jogo do “Ser professor” havia sido interrompido e encerrado, as crianças encontram outros papéis para representarem. Entra nesse jogo a aluna (A) que tenta representar o papel de rainha. Quando as crianças resolvem iniciar uma rotina de aproximação-evitação, para contextualizar o universo muito ativo dos super herói surge novamente a interferência externa da docente.

Mais uma vez pode-se perceber o distanciamento do olhar docente diante da produção infantil pelos jogos do faz de conta. Embora professores e alunos compartilhem do mesmo espaço na escola, a sala de aula, eles pertencem à culturas diferentes, e quando não há um esforço do docente em conhecer os aspectos peculiares a cultura da infância, a comunicação entre eles fica trincada e repleta de incompreensões.

Porém, diante da sala de aula da escola (M.P) ser pequena para abrigar uma rotina de jogo de aproximação-evitação, a professora encontra outra alternativa para cessar essa ação

dialógica realizada pelas crianças, cantando uma música. Nesse caso, seria possível utilizar a temática criada pelas crianças para colocar na música ou então, mediar o jogo, intervindo em prol da sua manutenção, sugerindo alguma regra que fizessem as crianças perceberem que não há possibilidade de correr, mas que podem colocar outra regra preservando o conhecimento que surgiu durante a tentativa de executar o jogo.

A respeito disso, Fantin (2000) afirma que na prática pedagógica é preciso somar os saberes docentes com os saberes dos alunos, para realizar um ato pedagógico encantador. O professor precisa compreender que a brincadeira e os jogos são imprevisíveis e que ele deve estar disposto a mediar os conflitos para ressignificar o aprendizado que dele surge. No caso do jogo 12, não houve possibilidade de negociação entre os alunos e a docente, sendo ceifada a iniciativa de correr pela sala logo após terem terminado as suas atividades dirigida pela professora.

Quadro 38 – Interferências Externas, Respostas e Finalização do jogo de faz de conta 13

| Título | Temática | Escola/ Espaço Físico | Rotina | Data |
|--|-----------------|---|---|------------------------------------|
| Neném | Papel Familiar | M.P/ Sala de aula | Recepção dos alunos | 03/04/2014 – Diário de campo 04 |
| Descrição do jogo em estágios | | Tipos de Interferências Externas | Respostas às interferências Externas | Finalização do Jogo |
| As crianças estão no tapete com vários brinquedos: bonecas, casinhas e panelinhas. A aluna (X) faz o papel da mãe e limpa o bumbum da aluna (S), que por sua vez, finge estar no vaso sanitário. | | Não ocorreu. | Não ocorreu. | Não ocorreu. |
| O aluno (N) entra no jogo e fala: - Faz cocô aí tá filha! Direitinho! | | Ocorre pelo desejo do aluno (N) em entrar no jogo. | Indiferença. Se mantêm a mesma estrutura do jogo. | Não ocorreu. |
| - Não terminou? Pergunta a aluna (X). - Não. Responde a aluna (S). - Então termina. Diz a aluna (X), e | | Não ocorreu. | Não ocorreu. | Não ocorreu. |

| | | | |
|--|---|---|---------------------------------------|
| <p>complementa:</p> <p>- Agora coloca o sapato, e bota essas pernas pra lá. Fala realizando a ação sobre as pernas da aluna (S).</p> <p>A aluna (S) finge chorar que nem neném e tenta tirar o trocador de fraldas que está embaixo do seu bumbum, e acaba disputando esse objeto com a aluna (X) que nesse caso representava a mãe.</p> | | | |
| <p>O aluno (N) interrompe e a aluna (S) diz rapidamente:</p> <p>- Tu não tá na brincadeira!</p> | <p>Ocorre novamente pelo desejo do aluno (N) em entrar no jogo.</p> | <p>Indiferença e se mantêm a mesma estrutura do jogo.</p> | <p>Não ocorreu.</p> |
| <p>A aluna (X) pega o trocador e chama a aluna (S):</p> <p>- Vem neném, hora de dormir.</p> <p>- Nhéeee, nhéee. “Chora” a aluna (S).</p> | <p>Não ocorreu.</p> | <p>Não ocorreu.</p> | <p>Não ocorreu.</p> |
| <p>O aluno (B) interrompe:</p> <p>- Não chora, a mamãe já volta. E entrega dois dinossauros a ela.</p> | <p>Ocorre novamente pelo desejo do aluno (B) em entrar no jogo.</p> | <p>Indiferença e se mantêm a mesma estrutura do jogo.</p> | <p>Não ocorreu.</p> |
| <p>O aluno (N) diz:</p> <p>- Ei, aluno (B) quer brincar?</p> <p>- Não. Eu to cuidando do meu bebê. Afirma com convicção segurando um ursinho na mão.</p> | <p>Ocorre novamente pelo desejo do aluno (N) em entrar no jogo.</p> | <p>Em andamento.</p> | <p>Em andamento.</p> |
| <p>Logo a temática do jogo é alterada por insistência do aluno(N).</p> | <p>Já ocorrida.</p> | <p>Altera-se a temática do jogo de papel</p> | <p>Ocorreu pelas ações dialógicas</p> |

| | | | |
|--|--|-----------------------------------|---------------------------|
| | | familiar para o esporte (jogo 14) | espontâneas das crianças. |
|--|--|-----------------------------------|---------------------------|

Fonte: Elaboração da autora, 2014.

O jogo 13 apresenta intervenções externas realizadas pelas crianças, revelando uma atitude típica da criança quando está formulando o contexto do seu jogo ou brincadeira. Trata-se do que Corsaro (2011) denominou de “proteção do espaço interativo”, o qual define como:

[...] tendência das crianças em idade pré-escolar de proteger seu jogo atual contra a invasão de outras. Em meu trabalho em pré-escolas, descobri que essa tendência está diretamente relacionada à fragilidade da interação entre os pares, às várias possibilidades de interrupção na maioria dos ambientes pré-escolares e ao desejo infantil de preservar o controle sobre atividades compartilhadas (CORSARO, 2011, p. 161).

Foi o que ocorreu entre as alunas (X) e (S), quando o aluno (N) e o aluno (B) tentam entrar no jogo. A expressão “Tu não ta brincadeira!” traduz fielmente a proteção do espaço construído para o jogo entre (X) e (S). Eles representavam uma ameaça ao espaço que elas haviam construído. Quando o aluno (N) percebe que seu colega, o aluno (B), tentou entrar no jogo e passou despercebido pelas alunas (X) e (S), ele resolve convidá-lo para iniciar um novo jogo com outra temática.

Sperb (2009) afirma que os jogos do faz conta se apresentam, portanto, como uma atividade interativa. Embora possam ser organizados e usufruídos individualmente, no exercício desses jogos entre os pares, há um espaço construído grupalmente, e um compartilhamento de saberes, que ampliam continuamente a culturas de pares dos participantes da rotina.

Certamente que o aluno (N) e o aluno (B) buscavam compartilhar saberes, buscavam a comunicação, e não tendo espaço no compartilhamento do jogo entre as alunas (X) e (S), o aluno (N) insiste e procura emitir estímulos ao aluno (B) e esse por sua vez, segurando um ursinho na mão, tentava conquistar um espaço no jogo 13 e sem sucesso. Após muita insistência, o aluno (N) consegue convencer o aluno (B) a entrar em outro jogo.

Os alunos (B) e (N) acabaram formando um novo grupo de compartilhamento que, de acordo com Corsaro (2011), um novo “grupo central” já que foram evitados no outro

grupo formado pelas alunas (S) e (X). Esses grupos são tradicionalmente formados pelas crianças em atividade de jogos do faz de conta, após a proteção do espaço interativo. Ou a criança forma outro grupo central, ou ela vai tentando inserir-se por meio de argumentos àquele grupo que de início a rejeitou.

Nesse caso, o novo grupo central formado por (B) e (N), dão início ao jogo 14, demonstrado detalhadamente no quadro 39.

Quadro 39 – Interferências Externas, Respostas e Finalização do jogo de faz de conta 14

| Título | Temática | Escola/ Espaço Físico | Rotina | Data |
|--|-----------------|---|---|---------------------------------|
| Panela Raquete | Esporte | M.P/ Sala de aula | Recepção dos alunos | 03/04/2014 – Diário de Campo 04 |
| Descrição do jogo em estágios | | Tipos de Interferências Externas | Respostas às interferências Externas | Finalização do Jogo |
| <p>Na sequência do jogo 13, quando a temática do jogo é alterada pela insistência do aluno (N)...</p> <p>O aluno (N) insiste com uma panela de brinquedo na mão:</p> <p>- Ei! Vamos brincar! Solicita ele ao aluno (B).</p> <p>- Tá, tá, tá, vamos. E logo pega uma outra panela de brinquedo.</p> <p>Os dois começam a jogar “bola”, que era uma pecinha de montar, e as raquetes as panelinhas.</p> <p>Senti (a pesquisadora) vontade de interferir e pergunto:</p> <p>- “Aluno (N)”, do que vocês estão brincando?</p> <p>- De bola, e eu já ganhei três vezes!</p> | | Não ocorreu. | Não ocorreu. | Não ocorreu. |
| Logo a professora interrompe: | | Ocorreu pela | Em | Em |

| | | | |
|---|--|---|--|
| - Chega gente! É hora do café, guardem os brinquedos. | ação dialógica docente em virtude da rotina. | andamento. | andamento. |
| O aluno (N) então pega um livro e diz: - Vamos contar histórias? Ele se senta no tapete e começa a contar e mostrar as figuras o livro ao aluno (B). | Já ocorrida. | Alteração da temática. De esporte para a contação de histórias. | Em andamento. |
| Logo a professora chama os dois colegas para irem ao refeitório, e o aluno (N) guarda o livro. | Ocorre pela ação dialógica docente em virtude da rotina. | O jogo é encerrado. | Ocorre pela ação dialógica docente em virtude da rotina. |

Fonte: Elaboração da autora, 2014.

Os docentes são frequentemente envolvidos pela incumbência do cumprimento da rotina escolar, que é tradicionalmente repleta de determinações que organizam o fazer pedagógico. No jogo 14, é possível perceber que a docente após ter cumprido o tempo de espera dos alunos para chegarem à escola, procura prepará-los para um novo momento da rotina. A hora do café da manhã.

Por esse motivo, quando Corsaro (2011) afirma que o ambiente pré-escolar possui várias possibilidades de interrupção, significa justamente que a rotina escolar na Educação Infantil é um desses fatores. Quando se refere aos momentos de alimentação como café, lanche e almoço, os professores necessitam de maior controle quanto ao cumprimento dessas rotinas, pois se trata de uma responsabilidade com as necessidades biológicas, num primeiro instante, e sócio-afetivas, num segundo instante.

Nesse caso, embora o jogo 14 estivesse sendo vivenciado com muito entusiasmo, era preciso interrompê-los. Mas, mesmo assim, após guardarem os brinquedos, os alunos (N) e (B) ainda procuram alterar a temática e iniciar um novo jogo manuseando livros, mas logo são interrompidos pela docente em favor da rotina do café da manhã. Essa atitude demonstra

o quanto a criança procura comunicar-se pelo faz de conta. Qualquer espaço que ela encontra, interpretando-o como livre, ela investe na comunicação, procurando compartilhar seus saberes com o outro, e na maioria das vezes pelo jogo do faz de conta.

Quadro 40 – Interferências Externas, Respostas e Finalização do jogo de faz de conta 15

| Título | Temática | Escola/ Espaço Físico | Rotina | Data |
|---|--|--|---|---------------------------------|
| Luta de animais | Animismo de objetos em lutas corporais | M.P/ Sala de aula | Recepção dos alunos | 04/04/2014 – Diário de Campo 05 |
| Descrição do jogo em estágios | | Tipos de Interferências Externas | Respostas às interferências Externas | Finalização do Jogo |
| <p>O aluno (R) chega à sala de aula e o aluno (N) diz:</p> <p>- “Aluno (R)”, olha os meus adesivos. Ele então olha e começa a retirar e colar novamente, e convida:</p> <p>- “Aluno (B)” vamos ser o “chiiuuuu”. Balbucia ele gesticulando com o braço.</p> <p>- Sim, vamos. Vamos pegar a “aluna (A)”. Responde o aluno (B).</p> <p>A professora interfere:</p> <p>- Não, assim vocês vão se machucar.</p> | | Ocorre pela intervenção docente, de livre e espontânea vontade antes da ação dialógica dos alunos. | Em andamento. | Não ocorreu. |
| <p>Eles então voltam a sentar nas cadeiras, e começam a manipular uns bonequinhos e animaizinhos de brinquedos.</p> <p>- Está vindo uma tempestade. Avisa o aluno (B) colocando os animaizinhos dentro de um caderno.</p> <p>- Agora eu vou fugir. Diz o aluno (B) manipulando os bonequinhos. Ele espalha todas as miniaturas na mesa e algumas</p> | | Já ocorrida | Alteração da temática. De uma rotina de jogo de aproximação-evitação para a manipulação de miniaturas de animais. | Não ocorreu. |

| | | | |
|---|---|--|--|
| <p>caem no chão.</p> <p>- Visse que louco “aluno (R)? Mas, o colega nada responde.</p> | | | |
| <p>A professora interrompe:</p> <p>- Agora vamos guardar os brinquedos, que ta chegando a hora do café.</p> <p>As crianças guardam alguns brinquedos e aos poucos vão fazendo a fila.</p> | <p>Ocorre pela ação dialógica da docente em virtude do cumprimento da rotina.</p> | <p>Em andamento.</p> | <p>Não ocorreu.</p> |
| <p>O aluno (B) ainda está com brinquedos em mãos, junto aos colegas, o aluno (N) e a aluna (A).</p> <p>- “Aluno (N)” vamos começar a lutar vem! Solta fogo! Diz o aluno (B).</p> <p>O aluno (N) compreende que é para lutar com o corpo e não com as miniaturas de animais.</p> <p>A aluna (A) entra no jogo assim como o aluno (N) e diz:</p> <p>- Vem lutar comigo. Fazendo o convite ao aluno (B).</p> <p>- Péra. Vou tirar minha jaqueta, diz o aluno (B). Ele larga os brinquedos no chão e entra no jogo com os colegas (A) e (N), fingindo uma luta.</p> | <p>Já ocorrida.</p> | <p>Indiferença e alteração no conteúdo do jogo: cria-se um novo papel para a miniatura de animal que luta e a representação de lutas corporais entre os jogadores.</p> | <p>Em andamento.</p> |
| <p>A professora interrompe:</p> <p>- Deu! Fila, trem. E começa a cantar uma música dirigindo a turma ao refeitório.</p> | <p>Ocorre pela intervenção docente, em virtude da rotina.</p> | <p>O jogo é encerrado.</p> | <p>Ocorre pela intervenção docente em virtude da rotina.</p> |

Fonte: Elaboração da autora, 2014.

O jogo 15 já inicia com uma interferência externa da docente, sem que os alunos iniciem as suas ações dialógicas. Isso ocorre subitamente após a expressão: “Vamos pegar a “aluna (A)”, que indica o início de um jogo de aproximação-evitação, ou seja, indicou para a professora que eles iriam correr dentro da sala de aula. Isso também indicou o quanto esse jogo, que também se mescla ao contexto do faz de conta, faz parte da cultura da infância, sendo peculiar ao exercício de ser criança. Independente de o espaço não ser adequado para a sua nova experimentação, ela se envolve e tenta completar o seu plano imaginário. Diante da interferência altera-se a temática.

As outras interferências externas no jogo 15 foram em virtude da rotina escolar, e a partir daí o aluno (B) ignora completamente e ainda procura alterar o conteúdo do jogo criando um novo papel para a manipulação da miniatura de animaizinhos, que deveriam lutar. Mas a comunicação do aluno (B) não foi interpretada da forma como ele propunha, e inicia uma série de ações dialógicas dos colegas (A) e (N) voltadas à luta corporal.

Existiu inicialmente no jogo 15, uma incongruência nos argumentos propostos pelo aluno (B) diante da segunda interferência docente. Mesmo assim, o aluno (B) se vê estimulado em lutar corporalmente e acaba largando os brinquedos no tapete, retirando a sua jaqueta e entrando numa luta corporal com seus colegas. Mas, antes que o jogo continuasse munido de novas respostas as últimas ações dos jogadores, a professora interfere pela última vez e o jogo acaba em virtude do cumprimento da rotina escolar.

Quadro 41 – Interferências Externas, Respostas e Finalização do jogo de faz de conta 16

| Título | Temática | Escola/ Espaço Físico | Rotina | Data |
|---|-------------------|---|---|---------------------------------------|
| A Família | Papéis Familiares | M.P/ Sala de aula | Momento livre (dia do brinquedo) | 04/04/2014 – Diário de Campo 05 |
| Descrição do jogo em estágios | | Tipos de Interferências Externas | Respostas às interferências Externas | Finalização do Jogo |
| A professora espalha a caixa de brinquedos no tapete para atrair a atenção dos alunos. - Quem quer brincar de mamãe e filhinho? Grita a aluna (D). | | Não ocorreu. | Não ocorreu. | Não ocorreu. |

| | | | |
|--|---|--|---------------------|
| <p>- Eu, eu. Diz o aluno (B). E continua:</p> <p>- Eu sou o filho.</p> <p>- Eu também. Emenda a aluna (E).</p> <p>A aluna (D) resolve dar banho no aluno (R), que entra no jogo espontaneamente. Mas, a aluna (D) desconcentra-se mexendo nos cadernos, porém retoma a atenção rapidamente ao jogo colocando seu urso para dormir.</p> <p>No outro canto da sala, a aluna (A) e a aluna (E) brincam de mamãe e filhinha. O aluno (N) interrompe:</p> <p>- Ei! O papai chegou.</p> <p>- É a nossa família! Diz a aluna (A).</p> | | | |
| <p>A aluna (J) entra no jogo e deseja ser mãe. A aluna (A) aceita e diz:</p> <p>- Tá, eu sou filha agora.</p> <p>- Vão lá que a mãe protege vocês. Diz a aluna (J) no papel de mãe para as alunas (E) e (A).</p> <p>- O almoço ta pronto! Vamos comer e depois a gente brinca. Afirma a “mamãe (J)”.</p> <p>- Não, não. Respondem as “filhas”.</p> <p>- Tá, só mais um pouquinho.</p> <p>Responde a “mamãe (J)”.</p> <p>- Agora a gente quer. Afirmam as “filhas (E) e (A)”, que fingem comer.</p> | <p>Ocorre pelo desejo da aluna (J) de entrar no jogo.</p> | <p>Aceite súbito do novo membro no grupo de jogadores.</p> | <p>Não ocorreu.</p> |
| <p>O aluno (B) entra no jogo. Ele chama as alunas (A) e (E) para se esconderem atrás da caixa e diz:</p> | <p>Ocorre pelo desejo do aluno (B) de</p> | <p>Aceite súbito do novo membro no</p> | <p>Não ocorreu.</p> |

| | | | |
|--|------------------------|----------------------------|--|
| <p>- Aqui é só para bebê, e mamãe não entra! E a aluna (E) acata o chamado do aluno (B).</p> <p>- Tá, vocês já vão almoçar ok? Não estraguem as coisas. Recomenda a “mamãe (J)”.</p> <p>- Saia mamãe, vá embora, tu não podes ver a gente tomar banho. Afirma o aluno (B) , junto as alunas (A) e (E) que fingem ser filhas.</p> <p>- Tá, então quando vocês acabarem me chamem. Avisa a “mamãe (J).”</p> <p>A aluna (A), o aluno (R) e o aluno (N) se aproximam do local dos bebês e a “mamãe (J)” interfere:</p> <p>- Saiam daqui! Eles estão tomando banho. Mas os alunos insistem e permanecem próximo ao local dos bebês.</p> <p>A “mamãe (J)” resolve tomar uma atitude e diz:</p> <p>- Tá na hora de ir para a escola.</p> <p>- Eba! Vibram os “filhos (N), (R) e (E), e saem em direção as suas mochilas.</p> <p>De repente a aluna (A) pergunta a aluna (J):</p> <p>- O que é que seu sou? Será que sou Manuele, Maria ou Gabriele? Sugere ela.</p> <p>- Gabriele. E agora vá para a escola.</p> <p>Determina a aluna (J).</p> <p>- Sou Gabriele, Gabriele, Gabriele.</p> <p>Cantarola a aluna (A).</p> | <p>entrar no jogo.</p> | <p>grupo de jogadores.</p> | |
|--|------------------------|----------------------------|--|

| | | | |
|---|---|--|---------------------|
| <p>- Eu trouxe fruta. Vamos embora bebês. Diz a “mamãe (J)”. Ela pega os travesseiros e prepara as camas.</p> | | | |
| <p>De repente a aluna (I) tenta entrar no jogo mas ninguém lhe ouve. Ela então pega um travesseiro e também se dirige próximo aos colchões que a professora (R) já havia deixado pronto para a hora do sono.</p> <p>- Vira para o lado. Diz a “mamãe (J)” para a “filha (E)”. Ela faz o gesto semelhante ao da professora (R) durante a hora do sono, batendo levemente no bumbum.</p> <p>- Então eu faço a aluna (A) dormir porque eu sou mãe dela. Afirma a aluna (I).</p> <p>Nesse meio tempo, o aluno (N) e o aluno (R) fingem uma briga. A “mamãe (J)” grita:</p> <p>- Chega! Vira para o lado! Para! Vai te deitar!</p> | <p>Ocorre pelo desejo da aluna (I) de entrar no jogo.</p> | <p>Aceite indireto do novo membro no grupo de jogadores.</p> | <p>Não ocorreu.</p> |
| <p>A aluna (D) também entra no jogo. Ela vai para o tapete próximo dos colchões, e encara o papel de mãe dizendo:</p> <p>- Tira o sapatinho. Tem que tirar senão eu tiro da cama!</p> <p>- Não é da cama. É da escola! Corrige a aluna (I). E continua, sugerindo ao aluno (N):</p> <p>- Tu podes ser o policial, ou então o</p> | <p>Ocorre pelo desejo da aluna (D) de entrar no jogo.</p> | <p>Aceite indireto do novo membro no grupo de jogadores.</p> | <p>Não ocorreu.</p> |

| | | | |
|--|---|---|---------------------|
| <p>professor. Mas ele convicto diz:</p> <p>- Não! Eu vou ser papai.</p> <p>Nesse momento quase todas as crianças estão no jogo.</p> <p>Os alunos (R) e (N) se distanciam do tapete e fingem uma briga. O aluno (K) diz:</p> <p>- Parem! Não briguem.</p> | | | |
| <p>A professora interfere avisando em alto tom de voz:</p> <p>- Quem quer mamão senta aqui na mesa.</p> | <p>Ocorre pela ação dialógica da docente, por livre e espontânea vontade.</p> | <p>Em andamento.</p> | <p>Não ocorreu.</p> |
| <p>Algumas crianças sentam-se. Outros continuam a jogar no tapete.</p> <p>- Filhos, o que vocês estão fazendo? Questiona a aluna (A) ao ver os alunos (R) e (N) “brigando”.</p> <p>- Eles estão se matando tudo. Diz a aluna (I).</p> | <p>Já ocorrida.</p> | <p>Indiferença. O jogo continua acontecendo sem alterações estruturais.</p> | <p>Não ocorreu.</p> |
| <p>- “Aluno (K)” posso ser tua mãe? Pergunta a aluna (A), porém não obtém a resposta do amigo.</p> <p>- Ah, mas pêra aí que eu vou levar os dois para a “cadeirinha do pensamento”. Interfere a aluna (D) na “briga” dos alunos (N) e (R).</p> <p>A aluna (S) finge chorar bem forte, e a aluna (I) diz:</p> <p>-Vira de ladinho! E a aluna (S) deita-</p> | <p>Ocorre pelo desejo do aluno (K) de entrar no jogo.</p> | <p>Aceite indireto do novo membro no grupo de jogadores.</p> | <p>Não ocorreu.</p> |

| | | | |
|--|--|---------------------------|--|
| <p>se no colchão. Do seu lado estão a aluna (J) e o aluno (K). E ela afirma para ele:</p> <p>- Deu! Já troquei tua fralda.</p> <p>A aluna (I) repete o mesmo ato da aluna (J) e levanta as pernas da aluna (S), pega um lenço umedecido e realiza a limpeza no seu bumbum, como se estivesse sujo.</p> | | | |
| <p>A professora interfere e solicita:</p> <p>- Tá na hora da informática. Guardem os brinquedos. Vamos arrumar a sala.</p> | <p>Ocorre pela ação dialógica docente, em virtude da rotina.</p> | <p>Em andamento.</p> | <p>Em andamento.</p> |
| <p>As crianças começam a se organizar e o jogo acaba.</p> | <p>Já ocorrida.</p> | <p>O jogo se encerra.</p> | <p>Ocorre pela ação dialógica docente, em virtude da rotina.</p> |

Fonte: Elaboração da autora, 2014.

O jogo 16 ocorre no momento livre, em que as crianças podem brincar livremente com os brinquedos que trazem de casa. Mesmo assim, elas constroem coletivamente um jogo do faz de conta repleto de ações cotidianas, desprezando o vínculo excessivo a objetos.

As interferências externas são na maioria de alunos que desejam entrar no jogo e realizar algum papel. Curiosamente todas essas interferências realizadas pelos alunos são atendidas com muita parcimônia, sem qualquer ocorrência de “proteção do espaço interativo”. Isso demonstra que as regras e os argumentos travados durante o jogo estavam muito congruentes, e foram nutrindo o jogo com muitas ações cotidianas de uma família.

O aceite indireto citado no esquema do quadrado 41 significa que o desejo das alunas (I) e (D), e do aluno (K) foram atendidos sem a verbalização direta, ou seja, eles foram representando e suas ações dialógicas foram sendo aceitas. Diferente do aceite da aluna (J) e do aluno (B) que ocorreram mediante as verbalizações.

A interferência docente em oferecer a fruta, não desestabilizou o jogo. As crianças estavam tão envolvidas nas suas representações que foram indiferentes a ação da professora (R) que durante o jogo 16, parecia não estar na sala de aula. Isso indica que em atividade lúdica, pelo faz de conta, as crianças ampliam suas culturas de pares, elas buscam a sua tribo, a sua linguagem peculiar, na qual muitas vezes o adulto não tem acesso direto.

As crianças da turma (A) possuíam muita afinidade com a temática dos papéis familiares, tanto que foi a mais recorrente durante o estudo na escola M.P. Essa afinidade impulsiona os alunos a criarem situações cada vez mais próxima das experiências que possuem nas suas vidas cotidianas. Eles se comunicam com muita facilidade e parecem estar em outro ambiente além da sala de aula, arrebatando-se.

Por esse motivo as interferências externas vindas dos alunos no jogo 16 foram facilmente incorporadas no jogo, sem a presença de conflitos. Elkonin (1998) enfatiza que quanto maior a experiência com o tema lúdico, maior afinidade cria-se com o mesmo, e mais facilmente ele se mantém na ativa.

Quadro 42 – Interferências Externas, Respostas e Finalização do jogo de faz de conta 17

| Título | Temática | Escola/ Espaço Físico | Rotina | Data |
|--|-----------------|---|---|---------------------------------------|
| Pão, pirulito e picolé. | Alimentação | M.P/ Sala de aula. | Momento Livre (dia do brinquedo) | 04/04/2014 – Diário de Campo 05 |
| Descrição do jogo em estágios | | Tipos de Interferências Externas | Respostas às interferências Externas | Finalização do Jogo |
| <p>Durante a espera para a aula de informática. A turma é dividida em dois grupos. Um está na aula de informática e outro aguardando sua vez. Nesse meio tempo...</p> <p>A professora solicita que sentem nas cadeiras e entrega-lhes massinha.</p> <p>- Quem quer comer pirulito? Diz a aluna (I) mostrando seu pirulito de massinha.</p> | | Não ocorreu. | Não corre. | Não ocorreu. |

| | | | |
|--|--|----------------------------|--|
| <p>- E quem quer dois pirulitos? Pergunta a aluna (S).</p> <p>- Vou fazer um pão. Afirma o aluno (N), passando o rolo na massinha.</p> <p>- E eu vou colocar ele (o pão) na forma. Diz a aluna (A).</p> <p>- Eu fiz um picolé de amora. Afirma o aluno (K).</p> <p>- Eu vou fazer um tesouro. Diz o aluno (B) amassando uma massinha de cores verde e azul.</p> <p>- Mas o tesouro não é verde e nem azul. Avisa o aluno (K).</p> | | | |
| <p>O aluno (B) vai pegar o rolo e a aluna (I) interfere:</p> <p>- O gurizinho, eu peguei o rolo. Agora espera!</p> <p>A professora (R) interfere subitamente:</p> <p>- Ele tem nome “aluna (I)”.</p> <p>- Ele não é do mau tá “aluna (I)”!</p> <p>Afirma com convicção o aluno (N).</p> <p>Aos poucos eles vão largando a massinha sobre a mesa espontaneamente e solicitam à pesquisadora se podem desenhar no diário de campo. Alguns deles registram seus desenhos até que chega o momento de irem à aula de informática.</p> | <p>Ocorre pela ação dialógica docente, por livre e espontânea vontade.</p> | <p>O jogo é encerrado.</p> | <p>Ocorreu pelas ações dialógicas espontâneas das crianças..</p> |

Fonte: Elaboração da autora, 2014.

O jogo 17 mostra que nem sempre a ação dialógica docente de interferência no jogo do faz de conta por vontade própria, é fruto de uma incompreensão da linguagem

peculiar da infância. A professora (R), ao perceber que o tratamento dado ao colega (B) pela aluna (I) não é adequado, ela chama sua atenção, e desloca a atenção dos colegas para que prestem atenção no bom trato para com as pessoas, chamando-as pelo nome.

Após alguns minutos de silêncio, as comunicações travadas entre os colegas a respeito da produção de alimentos não vai mais sendo nutrida com entusiasmo, e não chamam mais a atenção. Sem a presença de diálogos entre os participantes o jogo acaba.

Quadro 43 – Interferências Externas, Respostas e Finalização do jogo de faz de conta 18

| Título | Temática | Escola/ Espaço Físico | Rotina | Data |
|---|-----------------|---|---|---------------------------------|
| Meu segundo nome é? | Identidade | I.M/ Sala de aula | Atividade direcionada | 16/06/2014 – Diário de Campo 01 |
| Descrição do jogo em estágios | | Tipos de Interferências Externas | Respostas às interferências Externas | Finalização do Jogo |
| <p>A professora apresenta para a turma o novo projeto do semestre que irá abordar as obras de uma artista plástica de codinome Maria Cininha, que produz obras de arte em papel. Após explicar toda a história da artista a professora solicita que as crianças pensem num segundo nome para juntar ao seu primeiro nome, e guardar segredo. Eles terão que se desenhar no papel com as características do seu segundo nome. Ela deu um exemplo com o seu nome: Samira “estrelinha”, e desenhou no quadro uma menina com estrelinhas na cabeça.</p> <p>As crianças começam a fazer a atividade proposta. Elas interagem entre os grupos, tentam adivinhar os segundos nomes dos colegas. Alguns começam a falar o que</p> | | Não ocorreu. | Não ocorreu. | Não ocorreu. |

| | | | |
|--|---|---|--|
| <p>criaram no ouvido da professora auxiliar.</p> <p>Um dos alunos vem correndo na minha direção (pesquisadora) e diz:</p> <p>- Olha o meu. Mostrando o desenho ele continua...</p> <p>- Eu sou o (B2) “pintador”, porque eu gosto de pintar.</p> <p>Logo em seguida vem uma aluna, mas não consegue dizer o que desenhou e se afasta.</p> <p>As crianças começam a se levantar das cadeiras, e vão até a mesa da professora contar o que criaram. O aluno (C2) pula e vibra com o seu desenho (C2) “Ben 10” e o seu amigo pula junto.</p> <p>Eles vêm me mostrar, me abraçam e contam seus segundos nomes (nomes fantasia). Surgiram: pintador, Neymar, piratas da terra do nunca e dinossauros.</p> | | | |
| <p>NOTA REFLEXIVA: Percebo que essa atividade estimula o faz de conta individualmente, e depois seus conhecimentos são expostos, enaltecendo a criatividade de cada um.</p> <p>A professora começa a lista dos nomes criativos, e cada um vai falando em voz alta suas criações. Ela anota nome a nome. Um dos alunos, (V2), diz:</p> <p>- Eu sou o (V2) “Cai”. E a professora pergunta:</p> <p>- “Cai” de cair? Ele rapidamente</p> | <p>Ocorre pela atitude da docente em propor ao grupo uma ação em prol da manutenção do jogo, conforme o trecho grifado.</p> | <p>Encerra-se o jogo de lutas que eles começaram dentro do jogo 18.</p> | <p>Ocorre pela intervenção docente em virtude da rotina.</p> |

| | | | |
|---|--|--|--|
| <p>responde:</p> <p>- Não, “Kai” de ninja prô!</p> <p>Enquanto a professora escuta os demais nomes, os alunos (V2) e (A2) vivenciam corporalmente um jogo de luta, e a professora interfere pedindo para parar.</p> <p>O nome das meninas (segundo nome) são de princesas e fadas, enquanto que os meninos são de animais, piratas e super heróis (em sua maioria). Alguns alunos repetem o do amigo e a professora pede para pensarem em outro.</p> <p>Depois que todos falaram, a professora solicita a fila para irem à biblioteca.</p> | | | |
|---|--|--|--|

Fonte: Elaboração da autora, 2014.

O jogo 18 apresentou uma estrutura muito singular. A interferência externa realizada pela professora (S) impulsiona, motiva os alunos a relatarem suas produções artísticas que realizaram individualmente, mas que passaram a ser compartilhadas coletivamente quando os alunos começavam a expor um ao outro o desenho dos seus segundos nomes.

A ação pedagógica da professora em ouvir cada aluno, promoveu um encantamento e uma satisfação nas crianças ao exporem as obras advindas dos seus imaginários. Elas se sentiam reconhecidas.

Mas, quando chega a vez do aluno (V2) instala-se uma dúvida na professora (S), justamente por não compartilhar dos saberes produzidos e compartilhados pelo aluno (V2) nas suas culturas de pares. Ela acredita que o segundo nome de (V2) seja “Cai” do verbo cair. Nesse instante o aluno utiliza outro recurso para fazê-la compreender. Ao mesmo tempo que informa ser o “Kai” de ninja verbalmente, ele já gesticula e chama a atenção do colega (A2), iniciando um novo jogo. Eles simulam golpes do ninja “Kai” e entram em luta, mas não alteram a temática.

Como tradicionalmente os jogos com temáticas de lutas corporais são vistos pelos olhos do adulto como algo agressivo e violento, e somado ao fato de a professora necessitar ouvir os demais colegas ela solicita que encerrem a ação, e continua até que todos realizem a sua exposição.

Foi possível perceber que no jogo do faz de conta 18 houve a presença mediadora da docente, permitindo o enriquecimento do imaginário de cada criança. Houve a ação conjunta do saber de cada aluno com o saber docente, encantando as crianças numa atividade significativa conforme descreve Fantin (2000, p. 144):

Quando a atividade é de fato significativa para a criança – onde elas possam construir significados e atribuir sentido aquilo que aprendem, estabelecem vínculos substantivos e não arbitrários entre o conteúdo aprendido e seu conhecimento prévio – como parece ter sido, ela torna-se um sujeito ativo – que cria condições, se organiza, resolve problemas, discute, coopera em função de um objetivo comum.

Quadro 44 – Interferências Externas, Respostas e Finalização do jogo de faz de conta 19

| Título | Temática | Escola/ Espaço Físico | Rotina | Data |
|--|--------------------------------|---|---|---------------------------------|
| <i>Batman</i> e os amigos | Salvamento de alguém em perigo | I.M/ Sala de aula | Momento Livre | 16/06/2014 – Diário de Campo 01 |
| Descrição do jogo em estágios | | Tipos de Interferências Externas | Respostas às interferências Externas | Finalização do Jogo |
| <p>Num canto da sala alguns alunos fantasiados de Homem Aranha e <i>Batman</i>, puxam um amigo dizendo que ele é ladrão e então estavam levando-o para a cadeia.</p> <p>- Eu sou o <i>Batman</i>. Afirma o aluno (V2).</p> <p>- Eu também sou, e sou do bem! Afirma o aluno (A2) que também estava fantasiado de <i>Batman</i>.</p> <p>- Eu sou o <i>Batman</i> vermelho, eu solto fogo. Informa o aluno (V2) e começa a correr pela sala até se esconder embaixo da mesa e grita:</p> | | Não ocorreu. | Não ocorreu. | Não ocorreu. |

| | | | |
|---|---|--|--|
| <p>- Bat caverna, bat caverna!</p> <p>Seus outros amigos que estão fantasiados de <i>Batman</i> e de Homem Aranha se debruçam sobre um amigo que está no chão e fingem chorar a “morte” do mesmo. Rapidamente um deles diz:</p> <p>- Vamos salvar ele. Chamas! E faz o gesto com as mãos.</p> <p>Questiono (a pesquisadora) como salvaram o amigo e o aluno (O2) responde:</p> <p>- O Homem Aranha ajudou lançando a teia.</p> <p>Eles repetem essa “cena” mais uma vez.</p> | | | |
| <p>A professora interfere em voz alta informando que a fruta está cortada. As crianças começam a comer.</p> <p>NOTA REFLEXIVA: Aos poucos a energia vai acabando e as crianças param de correr pela sala espontaneamente. As brincadeiras começam a ficar mais contidas, sobre as mesas ou no chão.</p> <p>As 16h47min. A professora solicita que retirem as fantasias.</p> <p>- Óoooooooo. (coro das crianças).</p> <p>As crianças começam a organizar a sala e a calçarem os sapatos.</p> | <p>Ocorre pela ação dialógica da docente, por livre e espontânea vontade.</p> | <p>Indiferença. Permanecem as mesmas estruturas do jogo.</p> | <p>Ocorre pela intervenção docente em virtude da rotina. (hora da saída)</p> |

Fonte: Elaboração da autora, 2014.

A interferência externa realizada pela professora (S) no jogo 19, não alterou a estrutura do jogo. Apesar do cansaço, as crianças continuaram seus jogos porém, com menor movimentação e intensidade. No momento em que a docente afirma que eles devem retirar as

fantasias, a expressão de descontentamento é unânime. Foi perceptível nesse momento, que a retirada dos objetos fantasias e adereços, pôs subitamente fim ao jogo. Ou seja, esses objetos sustentavam os personagens criados pelos participantes.

O coro das crianças (e não somente aquelas que estavam envolvidas no jogo 19) informando subjetivamente que estavam muito satisfeitas nos seus papéis representativos e que gostariam de continuar seus jogos, leva a uma reflexão paradoxal sobre o comportamento infantil proposta por Calvert (apud SARMENTO; PINTO, 1997) quando afirma que adulto quando determina que a criança brinque, ele deseja que ela mergulhe intensamente nesse universo, mas quando se solicita às crianças que parem de brincar, por vezes, ou frequentemente, os adulto não compreendem porque elas não conseguem parar de brincar.

Ora, o estudo vem apontando que não param de brincar e jogar porque estão a procura de novas experiências que lhes traduzam como funciona a sociedade em que ela vive em vários aspectos. E a linguagem que utilizam para isso é sobretudo, o a do jogo do faz de conta na qual o real nutre seu imaginário, e ali ela vai arriscando suas ações dialógicas e esperando as devolutivas daqueles que jogam em parceria.

Acabar com o jogo 19 não significa que esgotado as possibilidades de experiências, pelo contrário, intensifica o desejo de jogar novamente, principalmente se foram significativos os aprendizados de mundo que ali tiveram. Nesse caso, a formação de um grupo de amigos em atitude solidária com outro colega que estava em perigo. A “arte da repetição” salientada por Benjamin (2002) deixa claro que quando a prazer repete-se a experiência outra vez.

Quadro 45 – Interferências Externas, Respostas e Finalização do jogo de faz de conta 20

| Título | Temática | Escola/ Espaço Físico | Rotina | Data |
|--|-----------------|---|---|------------------------------------|
| Peixes | Animais | I.M/ Sala de aula. | Atividade direcionada. | 17/06/2014 – Diário de Campo 02 |
| Descrição do jogo em estágios | | Tipos de Interferências Externas | Respostas às interferências Externas | Finalização do Jogo |
| A atividade explanada pela professora (S) consiste em criar um peixe com pedaços de papel, colando-os na folha branca. | | Ocorreu pela atitude da docente na | Em andamento. | Não ocorreu. |

| | | | |
|--|--|---|---|
| <p>Durante a execução...</p> <p>O aluno (C3) pergunta:</p> <p>- Prô, como se faz um tubarão? E ela vai ao quadro e desenha.</p> <p>O aluno (V2) diz que está faltando algo. Ela manda desenhar e ele faz os três risquinhos caracterizando a barbatana do tubarão. Depois dele, vários alunos vão ao quadro terminar o tubarão, e acabam complementando com barco, água e outros peixes.</p> | <p>mediação da dúvida do aluno (C3) que dá suporte ao início do jogo, conforme o trecho grifado.</p> | | |
| <p>Os alunos (V2), (A2) e (E2) começam a jogar com os peixes que confeccionaram.</p> <p>- Eu sou o tubarão e vou te comer. Diz (V2) ao aluno (A2). Mas logo finalizam dispersando-se.</p> | <p>Já ocorrida.</p> | <p>Referencial para o início do jogo.</p> | <p>Ocorreu pelas ações dialógicas espontâneas das crianças.</p> |

Fonte: Elaboração da autora, 2014.

Novamente a interferência externa da professora (S) foi mediadora, levando em consideração o saber do aluno, e interagindo e oportunizando a associação de conhecimentos. De uma dúvida sobre o animal tubarão, surgiram outros elementos construídos graficamente pelos alunos, e servindo de referencial para o início do jogo entre os alunos (V2) e (A2).

Redin (2009) explica que o adulto educador frequentemente encontra dificuldades no exercício das mediações durante a rotina em sala de aula, principalmente nos momentos da criação de jogos e brincadeiras. Primeiramente ela reforça o fato de o adulto ter uma tendência em conceber a criança como um ser de total subordinação, sendo difícil aceitar e observar suas produções. Muitas vezes sistematizamos demasiadamente a rotina escolar de modo que uma situação de jogo de faz de conta criada pelas crianças em sala de aula vai de certa forma extrapolando as regras, ou até mesmo incomodando o olhar e as expectativas do professor, que está sempre esperando um resultado na lógica da cultura da escolarização.

Portanto, é possível afirmar que o cenário descrito por Redin (2009) não se aplica à prática pedagógica da professora (S), sobretudo, nos jogos 18 e 20, na qual ficam mais expostas as suas atitudes positivas frente aos jogos do faz de conta. Lembrando inclusive que esses jogos (18 e 20) surgiram a partir de atividades direcionadas, que geralmente, segundo Fantin (2000), são interpretadas pelas crianças como trabalho, e que sob as ações da docente perderam essa característica.

Quadro 46 – Interferências Externas, Respostas e Finalização do jogo de faz de conta 21

| Título | Temática | Escola/ Espaço Físico | Rotina | Data |
|---|-----------------|--|---|--|
| Esguicho d'água | Água | I.M/ Sala de aula | Atividade direcionada | 17/06/2014 – Diário de Campo 02 |
| Descrição do jogo em estágios | | Tipos de Interferências Externas | Respostas às interferências Externas | Finalização do Jogo |
| A aluna (E2) acha um pedaço de papel no chão e finge que é um esguicho d'água. Ela finge que está me (pesquisadora) molhando, fazendo gestos e sons. | | Não ocorreu. | Não ocorreu. | Não ocorreu. |
| A professora solicita que lavem as mãos após eles terem limpado a sala. Ela se distancia para realizar a solicitação da professora. Logo em seguida vem o lanche. | | Ocorreu pela intervenção docente em virtude da rotina. | O jogo foi encerrado. | Ocorreu pela intervenção docente em virtude da rotina. |

Fonte: Elaboração da autora, 2014.

O jogo 21 descrito no quadro 46 demonstra mais uma interferência docente em virtude da rotina cotidiana da escola, que organiza o fazer pedagógico, sobretudo aquelas que estão relacionadas com a alimentação. Independente das ações dialógicas em que estejam envolvidos os alunos, a hora do café, do almoço e do lanche são cruciais no cotidiano da Educação Infantil.

Na escola I.M, a única interferência externa realizada por aluno, ocorreu no jogo 22, conforme descreve o quadro 47. Não houve “proteção do espaço interativo”. As crianças demonstraram interação com a temática e com o desenvolvimento do conteúdo, criando rapidamente um papel para a aluna que expressou o desejo de entrar no jogo.

Quadro 47 – Interferências Externas, Respostas e Finalização do jogo de faz de conta 22

| Título | Temática | Escola/ Espaço Físico | Rotina | Data |
|---|-----------------|--|---|--|
| Mãe, filha e bruxa. | Papel familiar | I.M/ Ginásio poliesportivo | Aula de Educação Física | 18/06/2014 – Diário de Campo 03 |
| Descrição do jogo em estágios | | Tipos de Interferências Externas | Respostas às interferências Externas | Finalização do Jogo |
| <p>As 13:49 minutos a professora libera a turma para explorar livremente os materiais que utilizaram na atividade direcionada.</p> <p>Três alunas pegam os bambolês, andam de joelhos pelo ginásio e falam:</p> <p>- Ela é uma bruxa, ela é uma bruxa.</p> <p>Elas se referiam a uma bruxa imaginária, ou seja, ninguém fazia o papel de bruxa naquele momento.</p> <p>Uma delas diz:</p> <p>- Você não quis cuidar de mim.</p> | | Não ocorreu. | Não ocorreu. | Não ocorreu. |
| <p>Outra aluna se aproxima e pergunta:</p> <p>- Posso brincar? E a colega responde:</p> <p>- Sim, você vai cuidar da (E2).</p> <p>Agora elas estão em 04 no jogo. Uma se coloca como mãe e as outras como filhas, essas rastejam e falam como bebês gesticulando com as mãos.</p> | | Ocorre pela ação dialógica da aluna que deseja entrar no jogo. | Aceite súbito do novo membro no grupo. | Ocorreu pelas ações dialógicas espontâneas das crianças. |

Fonte: Elaboração da autora, 2014.

O quadro 48 mostra mais rotina de jogo de aproximação e fuga que surge na sala de aula e se mescla ao jogo do faz de conta. A intervenção docente ocorre primeiramente para preservar a integridade física do aluno (T2) que desejava que todos os amigos se jogassem encima dele. Tudo indica que esse aluno já estaria organizando a rotina do jogo de aproximação-evitação. Tanto é que quando a professora se afasta ele inicia o jogo, alterando a o conteúdo no momento em que se esconde debaixo das almofadas. Antes seriam os amigos e as almofadas, após a intervenção docente, somente as almofadas e o jogo continuou.

Mas como tradicionalmente os jogos de aproximação-evitação são vetados na sala de aula, conforme abordado ao longo desse estudo, a professora intervém encerrando o jogo.

Quadro 48 – Interferências Externas, Respostas e Finalização do jogo de faz de conta 27

| Título | Temática | Escola/ Espaço Físico | Rotina | Data |
|---|----------------------------|---|--|---------------------------------|
| Monstro | Fantasia de ser um monstro | I.M/ Sala de aula | Momento Livre | 20/06/2014 – Diário de Campo 04 |
| Descrição do jogo em estágios | | Tipos de Interferências Externas | Respostas às interferências Externas | Finalização do Jogo |
| O aluno (T2) deseja que todos os amigos se joguem encima dele com as almofadas, mas a professora (S) intervém dizendo que não pode. | | Ocorreu pela intervenção docente de livre e espontânea vontade. | Em andamento. | Não ocorreu. |
| Quando ela se afasta, inicia-se uma rotina de aproximação e fuga. O aluno (T2) finge ser um monstro que sai debaixo das almofadas para pegar os amigos. | | Já ocorrida. | Alteração no conteúdo do jogo pela modificação da regra: somente almofadas | Em andamento. |
| Começa a correria e logo a professora (S) interfere novamente cessando o jogo. | | Ocorreu pela intervenção docente de | O jogo foi encerrado. | Ocorreu pela intervenção |

| | | | |
|--|-----------------------------|--|--|
| | livre e espontânea vontade. | | docente de livre e espontânea vontade. |
|--|-----------------------------|--|--|

Fonte: elaboração da autora, 2014.

4.4 O PROCESSO DE PRODUÇÃO DOS JOGOS DO FAZ DE CONTA NA ROTINA EM SALA DE AULA: ALINHAVOS FINAIS

Brougère (2006) afirma que a cultura lúdica ocorre na interação social da criança com o adulto, com outra criança e ambos com o meio. Se essa cultura é composta pelo repertório lúdico de jogos, brincadeiras e brinquedos, esses portanto são mecanismos de interação social, entre eles, os jogos do faz de conta.

Iturra (1997) concebe a cultura lúdica como uma linguagem típica da criança, estabelecida para dar-lhe a possibilidade de compreensão e comunicação com o mundo em que ela se insere.

Corsaro (2011) vai aprofundar a compreensão da produção de cultura lúdica, quando analisa a cultura da infância, e constata que a ludicidade está presente nas interações sociais que a criança estabelece com o outro. Ele nomeou esse processo de interação como cultura de pares.

Dentro dessa cultura pares, Corsaro (2011) constatou que o jogo do faz de conta é uma rotina cultural universal da infância, presente em todas as culturas étnicas. Não é a toa que em seus estudos ele descreve alguns jogos que ocorreram em séculos anteriores como o jogo de São Nicolau no qual crianças londrinas fingiam serem bispos e fiéis da igreja, o jogo dos escravos e fazendeiros que representava a escravidão nos Estados Unidos, a bruxa *La Strega* que assustava as crianças italianas, e monstro *Gaingeen* que amedrontava as crianças das tribos em Nova Guiné. Para Corsaro (2011) os jogos do faz de conta é uma linguagem que permite a comunicação da criança com o mundo em que ela vive.

Portanto, é possível afirmar que os jogos do faz de conta estão situados num terreno cultural que impulsiona a necessidade de comunicação. Existe uma intencionalidade na sua constituição. Ora, se a cultura lúdica emerge da interação social, é fato que ela seja realmente uma linguagem, um processo de comunicação com o outro. E se o jogo do faz de

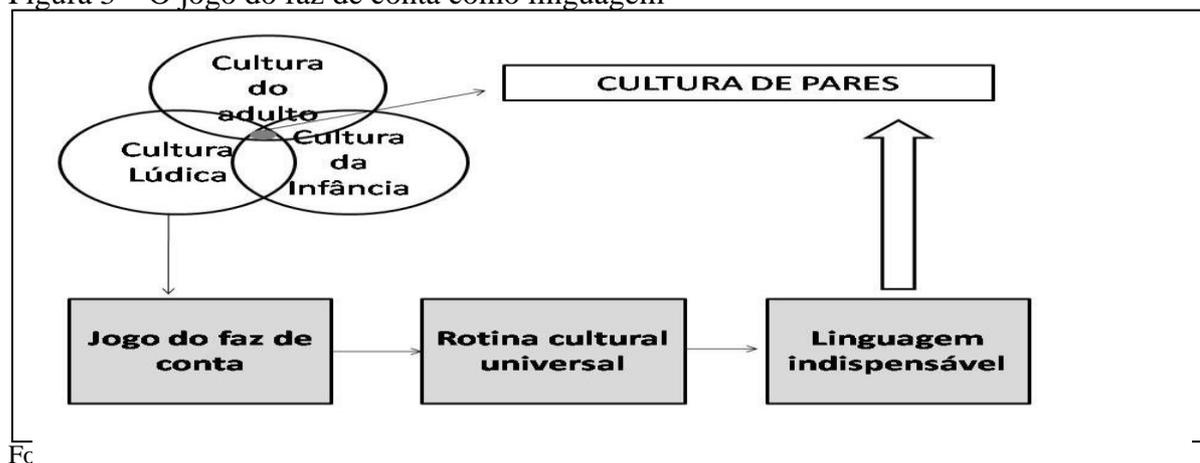
conta é considerado uma marca universal ao mundo infantil, e faz parte do repertório da cultura lúdica na infância, ele é portanto, linguagem. Porém, afirmar que esse jogo é linguagem, não basta para a compreensão de como ele ocorre.

Por esse motivo, a análise minuciosa dos dados serviu para esmiuçar como essa linguagem se processa no cotidiano da sala de aula.

Analisando a teoria da reprodução interpretativa de Corsaro (2011), cada criança presente na sala de aula possui uma “teia global”, repleta de experiências no exercício da sua cultura de pares. Essas experiências advêm do fato de a cultura de pares ser composta por atividades cotidianas que se tornam rotina na vida da criança, ou seja, rotinas culturais. Haja visto que o jogo do faz de conta é uma linguagem típica da infância, ele passa a ser também uma dessas rotinas que são universais para todas as infâncias, nas quais as crianças compartilham seus saberes, já experienciados, e que por sua vez estão registrados nas suas “teias globais”.

É exatamente nesse compartilhamento de saberes, que o jogo do faz de conta emerge como linguagem, na busca por novos saberes, novas experiências que possibilitarão a ampliação das compreensões diante do mundo na qual a criança é exposta. A figura 03 abaixo mostra o jogo do faz de conto imerso no terreno da linguagem:

Figura 3 – O jogo do faz de conta como linguagem



Portanto, o jogo do faz de conta é uma linguagem indispensável à criança para que ela possa exercer a sua cultura de pares seja na escola, na família ou em outros grupos nas quais ela participe.

Além disso, a cultura do adulto também exerce influência sobre os jogos do faz de conta e, portanto, passa a influenciar essa linguagem, como pode ser visto nas mais variadas interferências externas analisadas nos jogos do faz de conta estudados nessa pesquisa.

Superficialmente cada um dos 29 jogos analisados profundamente nesse estudo possuem diferenciações. Nem todos ocorreram no mesmo espaço, as crianças não eram as mesmas em todos os jogos, as narrativas não eram as mesmas, as regras eram diferentes, as interferências externas eram diferentes e os momentos em que ocorreram também não foram semelhantes em todos eles.

Porém, ficou claro que esses jogos, ou seja, que essa linguagem indispensável à infância se desmembra em estágios peculiares presentes em todos os jogos analisados. Ocultamente os jogos do faz de conta são construídos sob estágios não estanques, mas que ocorrem muito rapidamente, necessitando de um olhar sensível para a identificação dos mesmos.

Então, internamente todos os 29 jogos de faz de conta passaram pelos estágios para que pudessem ser construídos, ou seja, para que a linguagem pudesse ser exercida com o objetivo de compreender o meio social em que aquele de dela faz uso, convive.

Os estágios que formam o processo de construção do jogo do faz de conta são iguais, mas o conteúdo que compõe cada estágio são diferentes.

Portanto, o primeiro estágio do jogo do faz de conta é o pré-jogo que abriga a necessidade de comunicação e experiência.

Esse antecede a primeira ação no jogo, ele serve de suporte para que seja possível compreender que essas experiências são fruto do meio social, ou seja, a linguagem do faz de conta emerge do terreno sócio-cultural, para isso, Bakhtin (1992) assegura que qualquer que seja a forma de comunicação com o outro ela está ligada às estruturas sociais em que se insere. E isso ficou evidente na diferença entre as temáticas e narrativas realizadas pelas crianças da escola M.P e as crianças da escola I.M.

O desejo da criança em vivenciar ludicamente uma situação, pressupõe e direciona aos saberes e funções do mundo adulto. As experiências se convergem em estar de modo autônomo construindo no jogo situações em que a criança representa ou comparti-lha do poder do adulto. Esse desejo enraíza o surgimento do jogo do faz de conta. O que dá segurança a criança é justamente o fato de que ela pode arrebatá-se por algum momento, aventurando-se nos papéis que emergem da realidade e que estão ligados direta ou

indiretamente ao mundo adulto, mas não se esquecem da sua condição de criança. Por isso, quando o jogo acaba ela retorna para a sua condição de criança. Quando a criança compreende esse mecanismo ela buscará novas experiências que lhe despertarão novos desejos e outras experiências. É um ciclo que não se finda na infância justamente porque o faz de conta é uma linguagem indispensável para o exercício da cultura de pares, que por sua vez é a comunicação, a relação com o outro.

Salienta-se que, o desejo de novas experiências não significam que as crianças ao jogarem o faz de conta procuram o tempo inteiro novas temáticas. Pelo contrário, elas procuram repetir as temáticas para compreender cada vez mais e melhor o seu papel no meio social. Como ocorreram com as temáticas dos papéis familiares e lutas corporais.

Elkonin (1998, p. 406) auxilia na compreensão do primeiro estágio dos jogos do faz de conta afirmando que: “[...] em nenhuma outra atividade se entra com tanta carga emocional na vida dos adultos, nem sobressaem tanto as funções sociais e o sentido da atividade das pessoas quanto no jogo.”

O desejo que impulsiona a criança a experimentar uma realidade pelo jogo do faz de conta lhe confere autonomia. A criança o faz espontaneamente, ela quer agir, ela quer expressar-se, ela busca a comunicação. Sua ação dialógica, embora se baseie pelo meio social em que ela vive, é construída por ela. Quem decide o momento de falar, de gesticular, é ela. E isso lhe atrai, pois, durante o tempo que durar o jogo ela é a autora do seu mundo.

Por fim, Benjamin (2002) também dá suporte a esse estágio do jogo, pela “lei da repetição”. É possível afirmar que nenhuma criança joga o faz de conta uma única vez. Ou seja, os desejos em experimentar o faz de conta se repetem pelo prazer que geram à criança. Para o autor a repetição é a lei de todas as regras que regem o exercício de todos os jogos, pois justificam o prazer que o jogo proporciona à pessoa, e para o faz de conta não seria diferente.

O segundo estágio do jogo do faz de conta seria o disparo para a ação dialógica, ou “ação lúdica” para Brougère (2006). Esse disparo é a mola propulsora que dá início ao jogo. Qualquer tipo de objeto, uma ação verbal ou uma ação corporal podem disparar uma ação lúdica.

O jogo pode ser disparado por uma ação verbal isolada, como ocorreu no jogo 16, por uma ação verbal associada a uma ação corporal, como ocorreu no jogo 15, por um objeto

isolado, como ocorreu no jogo 21, por um objeto associado a uma ação verbal como ocorreu no jogo 14.

Enfim, os disparos podem estar isolados e quando estão juntos as associações são aleatórias podendo ocorrer ainda uma ação corporal com o objeto, como ocorreu no jogo 19 e uma ação corporal, somada a uma ação verbal e ao objeto, como ocorreu no jogo 26.

É importante salientar que essas ações são compreendidas como ações que comunicam algo, que disparam diálogos e são, portanto, ações dialógicas. Tanto o discurso oral quanto o corporal dialogam.

Até mesmo o objeto dialoga com o meio em que se insere, e Brougère (2006) deixou claro que sua forma e função podem ou não determinar as ações lúdicas que as crianças farão no momento em que manipularem os mesmos. Por esse motivo são tratados como objetos e não como brinquedos, já que o que dá sentido ao brincar é a própria ação que a criança realiza ao manipulá-lo, ação essa que o estudo determina como dialógica.

O terceiro estágio compreende o início da execução do plano imaginário da criança, pela resposta imediata do (s) parceiro (s), logo após o disparo inicial. Ou seja, inicia-se a determinação de regras, que podem ser explícitas, quando a criança determina verbalmente o seu papel e geralmente vem acompanhado do verbo ser, “Eu vou ser...” (jogos 11, 12, 15, 16, 18, 19, 26 e 29, por exemplo). Ou podem ser regras ocultas que são determinadas pela representação natural do papel escolhido sem determinações verbais.

Nesse estágio também é determinado a temática inicial do jogo que dependendo da sequência de ações dialógicas que serão travadas, poderá alterar-se. O tema do jogo, de acordo com Elkonin (1998) é o campo da realidade, ou seja, são os primeiros referenciais sócio-culturais que a criança que iniciou o jogo começa a informar ao grupo de jogadores, engendrando as primeiras ações dialógicas entre o grupo. Por esse motivo as regras, característica universal a todo o tipo de jogo segundo Caillois (1990), são as primeiras ações dialógicas a comporem a temática do jogo. Sem elas o jogo não ocorre, e mais a frente elas poderão ser alteradas conforme a necessidade.

O quarto estágio é o momento em que o conteúdo do jogo começa a ser desdobrado, vivenciado. É nessa fase que os participantes descobrem que podem comportarem-se de outra forma, mediante o emaranhando de ações dialógicas que são travadas entre si. Elkonin (1998) afirma que o conteúdo do jogo é a ação dialógica de representar e transformar a realidade.

Nesse estágio é preciso sustentar e nutrir o jogo para que ele se mantenha, através de argumentos que estão diretamente ligados as experiências que os participantes possuem nas suas culturas de pares, que nesse caso, não estão somente na escola. Ou seja, na sala de aula, os alunos compartilham saberes entre si que advém da relação de cada um em outros ambientes, os quais Corsaro (2011) denominou de campos institucionais, que podem ser a família, o nível sócio econômico e político, o grupo de amigos do lugar onde mora e a religião.

Por esse motivo foi possível constatar a diferença das temáticas e consequentemente dos conteúdos vivenciados entre a escola (A), na qual os papéis familiares eram mais intensos e repetitivos, e a escola (B) na qual os personagens televisivos em lutas corporais foram recorrentes além de uma grande diversidade de temáticas. Fruto logicamente da diferença entre as culturas de pares compartilhadas nos campos institucionais diversos.

A sustentação de argumentos na prática seriam as sequência de ações dialógicas que seguem a ordem de afirmação, réplica e tréplica, afim de compartilharem os saberes com maior parcimônia, mas ao mesmo querendo defender seu espaço, sua opinião, seu colega. Por esse motivo, o quarto estágio foi denominado de “manutenção e ajuste”. Ou o jogo transcorre naturalmente com ausência de conflitos e acordos harmônicos (conforme o jogo), ou transcorre com muitas interferências externas na qual o estudo as identificou minuciosamente no ambiente escolar.

Tratando-se do ambiente escolar, no estágio de manutenção as interferências externas, engendram respostas ativas que irão alterar o conteúdo do jogo e poderão inclusive determinar o quinto e último estágio, a finalização do jogo.

Foi exatamente nesses dois últimos estágios que o estudo identificou a presença e influência do adulto docente no processo de produção dos jogos do faz de conta.

Em relação ainda ao estágio quatro, o adulto educador, na rotina em sala de aula é uma influência externa que pode contribuir positivamente com uma intervenção pedagógica que nutre o jogo do faz de conta ampliando as possibilidades de ações dialógicas, como ocorreu nos jogos 18 e 20. As demais intervenções do adulto podem ocorrer pela necessidade de cumprir a rotina da escola, então acaba emitindo informações¹⁵ como: “Vamos guardar os brinquedos que o tempo acabou!”, “Pessoal, fila para o lanche!” ou ainda “Arrumando a sala que é hora da Educação Física!”, ou podem ser intervenções por ações dialógicas de livre e

¹⁵ Essas informações foram parafraseadas dos jogos do faz de conta analisados no estudo.

espontânea vontade em encerrar um jogo que julga não ser procedente, oferecer um alimento, ou ainda advertir alguma conduta de mau comportamento para com os colegas.

O docente não é o único agente de interferência externa ao jogo do faz de conta, um aluno que está fora do jogo e deseja entrar para representar um determinado papel, é também um agente de interferência. As respostas poderão ser de aceite ou não de um novo membro do grupo, e vai depender da qualidade dos argumentos empregados entre os participantes.

Por fim, o último estágio identificado pelo estudo é a finalização do jogo, ou seja, como ele acaba. A duração de um jogo do faz de conta depende única e exclusivamente da capacidade de argumentação nas trocas das ações dialógicas entre, engendrando prazer em desafiar o desconhecido, experimentar o que se conhece, e compartilhar os saberes com harmonia mesmo quando são necessários ajustes como: uma alteração de regra, a inserção de algum objeto, a entrada de um novo membro no grupo, ou a inversão de papéis representativos. Quando essa sequência de ações dialógicas vai perdendo o encantamento de modo que os participantes não sintam mais o prazer em nutri-las, o jogo se encerra espontaneamente.

Mas, existe a possibilidade de o jogo ser encerrado ainda que essas ações dialógicas estejam sendo compartilhadas prazerosamente entre os participantes. No âmbito escolar isso pode ocorrer pela intervenção docente por livre e espontânea vontade exercendo seu poder de controle, ou pela intervenção docente em virtude do cumprimento da rotina.

O quadro 49 mostra resumidamente, tomando como exemplo o jogo 11, os estágios que explicam o processo de produção dos jogos do faz de conta na rotina em sala de aula:

Quadro 49 – Estágios de produção dos jogos do faz de conta na rotina em sala de aula

| Descrição dos estágios | Jogo 11/ escola M.P/ Diário de Campo 03 |
|--|--|
| Estágio 01 – Pré-jogo. | Desejo de experiência do papel do adulto |
| Estágio 02 – Disparo para a ação dialógica <ul style="list-style-type: none"> • Associação entre ação verbal e ação corporal. | O aluno (N) senta na cadeira da professora e diz: <ul style="list-style-type: none"> - Agora eu vou ser a professora. |
| Estágio 03 – Início da execução do plano imaginário | O aluno (B) complementa: <ul style="list-style-type: none"> - E eu vou ser o professor. |

| | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Resposta súbita do aluno (B) pela ação verbal. • Determinação da regra explícita • Determinação do tema: o papel docente. | |
| <p>Estágio 04 – Manutenção e Ajustes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Troca de argumentos sem interferências externas • Narrativa que exprime o desejo de obter poder e controle do adulto na figura do professor. É o desafio do poder do adulto. | <p>O aluno (N) continua:</p> <p>- Eu que mando nessa sala! Em seguida outro aluno grita:</p> <p>- Ei! Professor, me dá uma folha. O aluno (N) responde:</p> <p>- Tá, pega. E finge dar a folha a ele.</p> |
| <p>Estágio 04 – Interferência Externa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intervenção docente por livre e espontânea vontade, indicando incompreensão e distanciamento da linguagem do faz de conta. • Respostas à interferência externa: indiferença e tentativa de levar o jogo a diante, e logo após a alteração da temática do jogo, iniciando um novo ciclo no jogo 12. | <p>Logo a professora percebe a movimentação dos alunos perto de sua mesa e diz:</p> <p>- Saia dessa cadeira. Vá sentar na sua cadeira!</p> <p>Ele; o aluno (N); então sai e se aproxima da mesa dos amigos e diz:</p> <p>- Eu sou o professor. Vou levar esses “giz” de cera daqui.</p> <p><i>Logo o a temática do jogo é trocada.</i></p> |
| <p>Estágio 05 – Finalização do Jogo 11</p> <ul style="list-style-type: none"> • É encerrado logo após a interferência docente por livre e espontânea vontade. | |

Fonte: Elaboração da autora, 2014.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Explicar como os jogos do faz de conta foram produzidos pelas crianças foi uma experiência de interpretação da arte. As crianças envolvidas nesse estudo apresentaram-se como uma obra viva, na qual a pesquisadora debruçou-se em analisá-la de todos os ângulos possíveis para compreender as expressividades que ali continham.

Sim, foram muitas expressividades, posto que o jogo do faz de conta faz parte do repertório da cultura lúdica que é uma linguagem típica da criança. Linguagem que comunica, que expressa narrativas presente no meio social em que a criança vive, e que é indispensável no compartilhamento dos saberes nas suas culturas de pares.

De papéis familiares, ao papel docente, aos super heróis vencedores e amigos, aos esportistas, aos monstros aterrorizantes, as lutas e guerras corporais, aos animais, as narrativas vivenciadas nos 29 jogos analisados serviram de base para a compreensão das realidades diversas que permearam as escolas M.P e I.M. E foram diversas essas realidades porquê as crianças de cada escola pertenciam a realidades sócio-econômicas diferentes, engendrando culturas de pares diferentes e conseqüentemente uma cultura lúdica e jogos de faz de conta com conteúdos diversos.

Porém, embora os conteúdos expressassem pelas ações dialógicas travadas entre os participantes cada escola essa diversidade cultural, o modo como sucediam essas ações eram semelhantes. A medida que a análise de cada jogo foi sendo feita, o conteúdo expresso pela narrativa traziam vários elementos, mas a construção desses elementos no jogo passavam por estágios semelhantes.

Esses estágios foram identificados como pilares que dão suporte à construção coletiva dos jogos do faz de conta, independente da cultura de pares na qual a criança esteja inserida. Sobre os pilares o grupo que joga vai depositando os elementos conforme os recursos que dispõe no seu meio social, e escolhendo também desse meio o conhecimento que desejam vivenciar na busca pela compreensão do próprio meio.

Essa busca pela compreensão do meio em que vive já coloca de imediato a importância da cultura adulta, e justifica o fato de ela fazer parte da intersecção que engendra a cultura pares, junto à cultura lúdica e a cultura de infância. O adulto é o grande mistério que atrai a criança para desvendá-lo para que ela compreenda suas atitudes.

Justamente esse mistério é o que levou o estudo a considerar o primeiro pilar do jogo do faz de conta: a busca de experiências comunicativas que traduzissem esse mundo adulto de modo a torná-lo mais acessível à compreensão infantil. Ora, eu só posso compreender um conhecimento quando eu dialogo diretamente com ele, quando vivencio e posso manipulá-lo. A partir disso ele me marca, e eu acabo adquirindo uma experiência.

O desejo de experimentar algo novo é impulsionado do exterior para o interior, justamente porque a linguagem que será estabelecida pela sequência de ações dialógicas formando o jogo do faz de conta, evolui mediante aos referenciais sócio-culturais que estão no meio social em que a criança convive. O ato expressivo emerge do meio.

Portanto, é possível dizer que a curiosidade infantil sobre aquilo que não conhece, ou que conhece, mas não experimentou, é o que antecede a própria ação que dá início ao faz de conta, e foi denominado como o pré-jogo, ou seja, o primeiro pilar que abriga o terreno da realidade na qual as crianças tendem a explorá-lo.

Todo o jogo tem um sinal de partida. E como os jogos do faz de conta não seria diferente. Ao se deparar com 29 jogos que apesar de alguns apresentarem temáticas recorrentes, suas ações dialógicas eram diferentes, o estudo debruçou-se em encontrar semelhanças no ato inicial, procurando responder a pergunta: Como começa?

Determinar o segundo pilar como disparo para a ação lúdica, fez com que a pesquisa desse conta de encontrar pistas que pudessem indicar um recurso lógico e pragmático. No entanto, o que foi encontrado recorreu a um emaranhado de possibilidades associativas ou isoladas de ações humanas. Crianças que falavam, gesticulavam e manipulavam objetos. A partir daí instalou-se outro questionamento: Que ações humanas eram essas? O que estava subjetivo nessas ações?

Haja vista que o entendimento a respeito dos jogos de faz de conta como linguagem típica da criança estava posto, essas ações pesavam para o sentido da busca por uma comunicação, ou seja, na busca por parceiros que compartilhassem da ideia que a ação estava comunicando.

Dessa forma, as ações humanas no início de cada jogo de faz de conta eram ações dialógicas, e a partir disso ficou evidente a indispensabilidade da união entre a linguagem do corpo somado a linguagem verbal. As crianças não jogavam estáticas, e quando houve alguma situação na temática que deveriam permanecerem dessa forma, ainda assim era também uma

ação comunicativa que entrava no conteúdo do jogo. Portanto, o discurso do corpo mesclado ao discurso verbal permite à dialética.

O objeto também despertou curiosidade durante a análise do estudo, pois apareceu com frequência em muitos jogos. A reflexão nesse caso foi: o que esses objetos comunicam? E como comunicam?

Isoladamente o objeto comunica pela forma e possui uma função social na qual o escopo teórico do estudo sustentou, principalmente quando na análise ficou evidente que independente da função social e forma que o objeto possui quem determina o sentido é a criança no ato manipulativo, que inclusive a partir desse ato transforma esse objeto em brinquedo.

Portanto, o disparo para a ação lúdica reuniu três fatores que podem estar isolados ou associados entre si: a ação verbal, a ação corporal e a manipulação de um objeto.

Mas, se a criança no exercício do faz de conta está em atividade de linguagem, e ela dispara, ou emite uma informação seja via corpo, via verbo ou via objeto, ela espera um retorno de alguém. Eis a formação do terceiro pilar comum a todos os jogos: o início da execução do plano imaginário.

Metaforicamente, esse pilar é aquele em que a criança começa a colocar as cores que deseja junto ao consentimento dos seus parceiros de jogo. Ou seja, uma cor, seria o tema, que se mistura a outra cor, que seria a regra; característica universal a todos os tipos de jogos. No faz de conta constatou-se pelo estudo que ora a regra é muito explícita e geralmente acompanhada pelo vocábulo “Vou ser...”, ou oculta, determinada pela própria ação de representar o papel. A partir do momento que a criança decide o que ela quer ser no jogo a temática começa a ser desmembrada pela sequência de ações dialógicas que serão compartilhadas entre os jogadores. É preciso então colorir outro pilar.

Essa sequência de ações é o momento mais prazeroso do jogo, pois é ali que as relações interpessoais ampliam os saberes, realizam troca de informações, sugerem novos papéis, ou invertem os papéis, inserem novas regras ou alteram as regras, inserem outros objetos ou retiram os objetos, enfim, misturam todas as ações possíveis nesse pilar que foi denominado pelo estudo de manutenção e ajuste.

O que deve ser ajustado na composição desse pilar? Ora, quando reunimos pessoas que desejam realizar uma obra coletivamente, é natural que possam surgir os conflitos. Então, a interpretação desses conflitos foi iniciada a partir da percepção que as

ações dialógicas eram interrompidas por algum evento externo que curiosamente eram outras ações dialógicas que atravessavam o jogo, dando-lhe outros rumos. Ou seja, eram compostos químicos que deixavam o pilar totalmente branco para ser colorido novamente, ou que proporcionava maior brilho a cor empregada.

Na busca pela compreensão do papel docente agora no cotidiano prático da rotina em sala de aula, foi exatamente na análise dessas interrupções que o estudo encontrou a presença do adulto docente na construção dos jogos do faz de conta.

A essas interrupções o estudo denominou de interferências externas, pelo fato de estarem fora do ambiente do jogo já em andamento. Ao analisar minuciosamente essas interferências, surgiu um questionamento oculto: por quê razão o adulto é uma interferência externa?

Ao extrair as respostas realizadas pelas crianças a cada interferência externa e para cada jogo analisado no estudo, constatou-se que realmente a criança é ativa na sociedade e possui uma cultura que lhe é peculiar, na qual a linguagem que ali travam muitas vezes o ser adulto não consegue codificar e interagir. Há sim um distanciamento entre essas culturas quando a linguagem do faz de conta está presente. É posto o fato de que o adulto ainda tende a considerar o brincar livre como uma atividade não séria e, portanto, distancia-se por não compreender que nesses momentos são utilizados muitos saberes sócio-culturais em atividade compartilhada.

Assim, algumas ações dialógicas entre as crianças durante o jogo, passam a ser interpretadas pelo adulto que se distancia como não adequada, quando, no entanto é uma ação dialógica representativa a serviço da compreensão para a criança do mundo em que convive muitas vezes com o mesmo adulto docente que não a compreende.

Mas, o estudo também identificou uma interferência externa docente que funcionou como parceira no processo de construção dos jogos, evitando o distanciamento. A docente assume um papel mediador e nutre as ações dialógicas entre os participantes do jogo. Apesar de terem sido poucas ocorrências, serviu como um alerta para demonstrar que existem canais de comunicação entre as culturas do adulto e a cultura de infância na rotina em sala de aula, no momento em que as crianças participam ativamente da e na sua comunidade lingüística.

Vale ressaltar que esse distanciamento não significa negligência no ato pedagógico, já que o estudo não ouviu o discurso das docentes a respeito da compreensão do

universo dos jogos do faz de conta. Dessa forma, o distanciamento revelado pela pesquisa foi baseado no olhar sensível a criação desses jogos na perspectiva cultural emergida no grupo das crianças.

O pilar da manutenção e ajuste, portanto é móvel e flexível, pois ele abriga o jogo em pleno movimento, e que está à mercê de mudanças. Ele assume a forma que o grupo de crianças deseja, pois naquele momento elas são autoras em pleno exercício da autonomia infantil para o ato da criação. E se por acaso alguma interferência externa mexer no pilar que elas construíram, elas alteram a forma novamente. Diante disso, às vezes elas mesmas resolvem desmanchar o pilar, ou às vezes infelizmente ele é desmanchado pela interferência externa ultrapassando o exercício autônomo do grupo.

Desmanchar o pilar é preciso, pois em algum momento o jogo precisa encerrar para que numa outra oportunidade comece tudo outra vez. Repetir faz parte da condição do prazer, daquilo que satisfaz. Então, após a análise detalhada das interferências externas e das respostas que as crianças davam a elas, o estudo apontava para as várias formas de finalização do jogo. Algumas vezes eram os próprios jogadores que após representarem intencionalmente os papéis que escolheram, e não nutrirem mais as ações dialógicas para a temática escolhida resolviam desmanchá-lo, para posteriormente começar outro jogo novamente.

A análise do modo de finalização dos jogos do faz de conta, também apontou a influência da rotina da sala de aula, que se apresentou em alguns momentos como controladora do tempo em que o jogo estava sendo usufruído. Ou seja, a rotina da sala de aula também foi uma interferência externa, mas, invisível, na qual a docente se apoiava e como num passe de mágica essa interferência fazia desaparecer o pilar flexível.

A rotina da sala de aula é importante. O estudo não é complacente quanto ao fato de a criança determinar os momentos que ela deseja realizar os jogos do faz de conta, muito embora ela procure fazer isso o tempo todo na escola. É preciso que a rotina seja estabelecida para organizar todo o fazer pedagógico no âmbito escolar. O que o estudo pretendeu apontar subjetivamente nesse caso, é o cuidado com os excessos. A rotina escolar não pode retirar do docente a capacidade de apreciar e mediar à linguagem que emerge do grupo social de crianças e, sobretudo, a linguagem do faz de conta.

Por esse motivo, optou-se por utilizar como efeito de fecho, a metáfora dos pilares, para fazer jus ao tipo de jogo no qual o estudo se debruçou a investigar, explorar e sobretudo, apreciar. O jogo do simulacro, que tem a realidade da sociedade humana como um

mistério a ser desvendado. E para isso, surgem as estratégias, e dessas estratégias forma-se o jogo do faz de conta.

Numa análise mais profunda e científica o estudo procurou explicar o processo dos jogos do faz de conta na rotina em sala de aula, que levou a identificação desses cinco estágios: pré-jogo, disparo para a ação dialógica, início da execução do plano imaginário, manutenção e ajustes das interferências externas e finalização.

Contudo, ressalta-se que não houve a pretensão de considerar esses estágios como fases estanques. Pelo contrário, o estudo apontou para a compreensão desses estágios como linhas tênues e vazadas, que permitem associações entre si, mas que não deixam de existir como bases de sustentação de todo o jogo do faz de conta.

Outro horizonte a ser refletido é a importância de um olhar sensível do adulto frente à elaboração desses jogos, já que diante dele existe um grupo social ativo na sociedade, que encontra formas de compreender o mundo a partir do seu modo de pensar e agir. São sim grupos sociais diversos, mas estão postos dentro de uma mesma sociedade, e que necessitam, portanto, de canais de comunicação que levem a melhor compreensão dos seus modos de vida. O jogo do faz de conta é um desses canais, posto que é linguagem, mas precisa ser reconhecido como tal, sobretudo, no ambiente escolar, no qual buscam-se múltiplas alternativas que facilitem o processo de ensino-aprendizagem.

Cabe por fim, uma reflexão quanto à prática pedagógica docente na sala de aula, frente à linguagem do faz de conta, servindo de base para futuros estudos.

REFERÊNCIAS

ADES, C. Um adulto atípico na cultura das crianças. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo, SP: Cortez, 2009. p. 127-135.

ANDERSON, R. **Contra vilgax e as forças do mal**. Disponível em: <<http://www.topgameskids.com.br/artigos-view/105-ben-10.html>>. Acesso em: 10 set. 2014.

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Rio de Janeiro: Bookman, 2011.

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

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 6. ed. São Paulo: HUCITEC, 1992.

BAROSA, S. P. **As escolhas léxico-gramaticais das crianças de 05 a 06 anos: interface entre a realidade e o jogo de faz de conta sob a perspectiva da linguística sistêmica-funcional**. 2008, 104f. Dissertação (Mestrado em linguística aplicada e estudos da linguagem.)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

BARROS, A. L. S. **Sequências explicativas produzidas pela criança de cinco anos de idade em atividade lúdica**. 2006, 141 f. Dissertação (Mestrado em Linguística)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

BAUMAN, Z. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas, magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas cidades, 2002.

BERGAMIN, E. C. **O recado do conto: a multiplicidade de sentidos em histórias contadas por crianças**. 2007. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2007.

BOMTEMPO, E. A brincadeira de faz de conta: lugar do simbolismo, da representação, o imaginário. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 9. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2006. p. 57-71.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 24, n. 2, jul. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007>. Acesso em: 15 jan. 2013.

_____. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BUSSAB, V. S. R.; SANTOS, A. K. Reflexões sobre a observação etnográfica: a cultura de pares em ação. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo, SP: Cortez, 2009. p. 104-114.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**: a máscara e a vertigem. Lisboa: Cotovia, 1990.

CALLARI, A. **Tudo o que você sempre quis saber sobre Batman, mas tinha preguiça de procurar**. 2011. Disponível em: <<http://pipocaenanquim.com.br/destaques/tudo-o-que-voce-sempre-quis-saber-sobre-batman-mas-tinha-preguica-de-procurar/>>. Acesso em: 10 set. 2014.

CAMARGO, E. A. A. **Era uma vez**: o contar histórias em crianças com Síndrome de Down. 1994. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1994.

CARVALHO, T. M. **Brincar e ambientes educativos**: um estudo comparativo. 2007. 121 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

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

COLLING, G. S. **Compreensão de professoras de educação infantil acerca das brincadeiras de faz-de-conta e das culturas Infantis**. 2010, 204f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, 2010.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

_____. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo, SP: Cortez, 2009. p. 31-50.

_____. A reprodução interpretativa do brincar ao “faz de conta” das crianças. **Educação, Sociedade e Culturas**. Lisboa, n. 17, p. 113-134, 2002.

CORSO, D. L. **Fadas no divã**: psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FALKEMBACH, E. M. F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. **Contexto e educação**. Ijuí, RS, v. 2, n. 7, p. 19-24, jul./set. 1987.

FANTIN, M. **No mundo da brincadeira**: jogo, brinquedo e cultura na educação infantil. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

FERNANDES, F.; LUFT, C. P.; GUIMARÃES, F. M. **Dicionário Brasileiro Globo**. São Paulo: Globo, 2003.

FERREIRA, A. B. H. **Míniaurélio**: o dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Positivo, 2011.

FERREIRA, M. C. R.; OLIVEIRA, Z. e M. R. de. Um diálogo com a sociologia da infância a partir da psicologia do desenvolvimento. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo, SP: Cortez, 2009. p. 59-69.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FORTUNA, T. R. Vida e morte do brincar. In: ÁVILA, I. S. (Org.). **Escola e sala de aula**: mitos e ritos. Porto Alegre, 2004. p. 47-59.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GIRARDELLO, G. Produção cultural infantil diante da tela: da TV à internet. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11-12, jan/dez. 2005.

HOUAISS, A. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: 2009.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura humana. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ITURRA, R. **O imaginário das crianças**: os silêncios da cultura oral. Lisboa: Fim de Século, 1997.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos infantis**: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

KRAMER, S.; LEITE, M. I. **Infância e produção cultural**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

LINCOLN, N. **Batman / Homem-Aranha**: paralelos. Disponível em: <<http://batmanatrajectoria.gothamcity.com.br/spiderbatmanforever.html>>. Acesso em: 10 set. 2014.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortes, 1994.

MARCONI, M. A.; PRESOTTO, Z. M. N. **Antropologia**: uma introdução. São Paulo: Atlas, 2001.

MARTINS, E. **8 Mitos sobre os ninjas**. 2009. Disponível em: <<http://hypescience.com/10-mitos-sobre-os-ninjas/>>. Acesso em: 01 out. 2014.

MARVEL DO BRASIL. **Personagens, vídeos, jogos e filmes**. Disponível em: <<http://www.marvelbrasil.com/personagens>>. Acesso em: 10 set. 2014.

MEDEIROS, A. J. S.; CARVALHO, S. D. **Terapia assistida por animais a crianças hospitalizadas**: revisão bibliográfica. Disponível em: <<http://www.prp.rei.unicamp.br/pibic/congressos/xvcongresso/paineis/058832.pdf> >. Acesso em: 02 out. 2014.

MEIRA, A. M. Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea. **Psicologia & Sociedade**; Porto Alegre, v.15, n. 2, p. 74-87, jul./dez. 2003.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORAES, H. J. P. **A descoberta e a vivência do virtual**: experiências infantis. Florianópolis: DIOESC, 2012.

NOAL, M. L. **As crianças guarani/kaiowa**: o mito reko na aldeia Pirakua/MS. 2006. 355 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2006.

PONTES, F. A. R; MAGALHÃES, C. M. C. A transmissão da cultura da brincadeira: algumas possibilidades de investigação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.16, n.1, p. 117-124. 2003.

REDIN, M. M. Crianças e suas culturas singulares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo, SP: Cortez, 2009. p.115-125.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. D. P. B. **Metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, M. W. **Saberes da terra**: o lúdico em Bombas, uma comunidade quilombola (estudo de caso etnográfico). 2010. 321 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SANTOS, M. A. M. **O encontro entre crianças e seus pares na escola**: entre visibilidades e possibilidades. 2009. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2009.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003. Disponível em: <http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf >. Acesso em: 05 jul. 2013.

SARMENTO, M. J; PINTO, M. **As crianças e a infância**: definindo conceitos, delimitando o campo. 1997. Disponível em: <pactuando.files.wordpress.com/2013/08/sarmento-manuel-10.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2013.

SESTINI, A. E. **Interação social e comunicação na primeira infância**. 2008. 241 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SPERB, T. M. Diálogo interdisciplinar: tensões e convergências. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: Diálogos com William Corsaro. São Paulo, SP: Cortez, 2009. p. 71-79.

TELLES, M. L. S. **Socorro! É proibido brincar!** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

TERRON, P. **Monga, a verdadeira mulher-macaco**. 2008. Disponível em: <<http://super.abril.com.br/mundo-animal/monga-verdadeira-mulher-macaco-447379.shtml>> . Acesso em: 02 out. 2014.

UJIEE, N. T. **A rede pública municipal Iратиense e o lúdico**: o olhar das profissionais. 2009, 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, 2009.

VIGOTSKY, L. S.; COLE, M. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WIKIA ENTERTAINMENT. **Wink club wiki**. Disponível em: <<http://pt.winx.wikia.com/wiki/Bloom>>. Acesso em: 10 set. 2014.