



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Renata da Costa Maynard

**BRINCADEIRA DE FAMÍLIA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL:
PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO E CULTURA DE PARES**

**MACEIÓ – AL
2017**

RENATA DA COSTA MAYNART

**BRINCADEIRA DE FAMÍLIA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL:
PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO E CULTURA DE PARES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lenira Haddad

Maceió – AL
2017

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

- M471b Maynard, Renata da Costa.
Brincadeira de família em contexto de educação infantil: processos de
significação e cultura de pares / Renata da Costa Maynard. – 2017.
202f.
- Orientadora: Lenira Haddad.
Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió,
2017.
- Bibliografia: f. 185-191
Apêndices: f. 192-200.
1. Educação de crianças. 2. Processos de significação. 3. Cultura de pares.
4. Brincadeiras. 5. Família. I. Título

CDU: 371.382

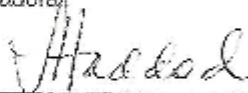
Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Brincadeira de família em contexto de Educação Infantil: processos de
significação e cultura de pares

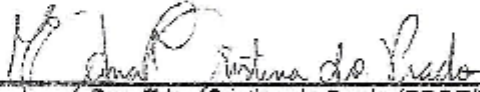
RENATA DA COSTA MAYNART

Tese de Doutorado submetida à banca examinadora, já referendada pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de
Alagoas e aprovada em 29 de maio de 2017.

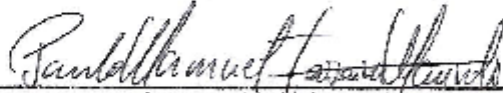
Banca Examinadora:



Dra. Lenira Haadad (PPGE/UFAL)
(Orientadora)



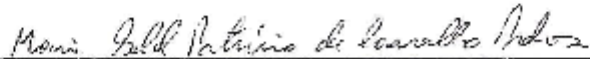
Dra. Edna Cristina do Prado (PPGE/UFAL)
(Examinadora Interna)



Dr. Paulo Manuel Teixeira Maranhão (PPGE/UFAL)
(Examinador Interno)



Dra. Katia Adair Agostinho (UFSC)
(Examinadora Externa)



Dra. Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa (UFPE)
(Examinadora Externa)

Dedicado a todas as crianças que fizeram parte desta pesquisa e àquelas que fazem parte da minha vida e alegam os meus dias, meus sobrinhos amados, afilhados e primos.

AGRADECIMENTOS

Após longos quatro anos de pesquisa, algumas folhas parecem pouco para expressar tamanha gratidão a tantas pessoas que estiveram comigo neste processo. Algumas que vêm de outras jornadas, outras que entraram no meio do caminho e fizeram este caminho mais florido, colorido, menos árduo.

Agradeço primeiramente e com muito louvor ao meu Deus, aquele que me dá forças para trilhar com êxito toda a minha vida, em especial, os últimos quase dez anos de trajetória acadêmica. Obrigada, Senhor por confiar em mim, por sempre ter me mostrado que eu conseguiria, mesmo quando por alguns poucos minutos eu tenha quase fraquejado. Toda Honra e Glória a Ti, meu Senhor.

Registro meus agradecimentos a meus amados pais, Roberto e Izabel, que são obra de Deus em minha vida. Meus amores, vocês que me acompanham nessa longa jornada, me viram rir, ficar doente, um tanto estressada, mas que sempre tinham uma palavra de conforto para aliviar a tensão e me dar muito amor. Obrigada meu pai por todo o incentivo, por participar comigo, inclusive, construindo materiais para compor o ambiente da pesquisa. Obrigada, minha mãe, pela preocupação em saber se eu estava me alimentando corretamente, se estava bem. Dedico mais esta vitória a vocês, por tudo que tenho e tudo que sou.

Ao meu amado esposo, Euclides, que entrou na minha vida durante o doutorado. Sua chegada tornou este processo tão mais colorido, tão mais significativo, menos árduo. Te agradeço, amor, pelas madrugadas em claro, pois me acompanhou em muitas delas. Pelas comidinhas deliciosas que fez para mim, pelos chocolates para me estimular na escrita, por cuidar para que eu ficasse bem, por acreditar tanto em mim, o que faz com que eu me sinta ainda mais capaz. Obrigada por seu amor, seu carinho, sua compreensão. Agradeço, especialmente, por sua compreensão ao entender que foi necessário abdicar de algumas coisas nesse período, e obrigada por ter abdicado comigo. Dedico a você e à vida que temos pela frente, juntos. Te amo!

Obrigada, meus queridos irmãos, cúmplices de uma vida. Ao meu irmão, Willams, companheiro desses quase dez anos de vida acadêmica, que veio morar comigo, longe dos nossos pais, para nos dedicarmos aos nossos sonhos. No ano passado, passamos a não dividir mais o mesmo teto, mas continuamos dividindo as dores e os sabores deste mundo da

academia, que exige tanto de nós. Obrigada minha irmãzinha, Roberta, por torcer tanto por mim. Sinto seu orgulho mesmo quando não estamos perto. Tenho os melhores irmãos do mundo.

Um agradecimento especial aos meus pimpolhos, meus sobrinhos amados, Breno e Isis, minha inspiração diária. Com vocês posso ser criança, brincar, imaginar. Vocês são os meus amores junto com os novos pimpolhos que Deus colocou em minha vida, minha sobrinha, Beatriz, e meu cunhadinho, Saulo. Como é bom brincar com vocês!

Agradeço aos meus vinhos paternos, Willams e Niedja, e a minha vovó materna, Amélia (*In Memoriam*). Esta última não esteve de corpo presente durante a minha trajetória acadêmica, mas sei que, onde estiver, está feliz por mim. E meus vinhos, Willams e Niedja, pelo amor a mim dispensado, o carinho, as comidinhas deliciosas.

À minha querida orientadora, profa. Lenira Haddad por essa década desfrutando de suas orientações. Obrigada por todos os conhecimentos compartilhados, pela paciência, por acreditar em mim, por respeitar minhas escolhas e minha autonomia acadêmica neste trabalho. Obrigada por vibrar a cada conquista minha e me incentivar a sempre buscar mais. Você tem grande responsabilidade sobre a pesquisadora e professora que aqui vem se constituindo.

Agradeço a todas as crianças protagonistas desta história que, de maneira tão amorosa, me permitiram conviver com elas. Obrigada por compartilharem seus mundos comigo. Dedico a vocês este trabalho.

À diretora e à vice-diretora da instituição onde a pesquisa foi realizada, às professoras, à coordenadora pedagógica, a auxiliares de serviços gerais e a toda a equipe da pré-escola, que abriram as portas da instituição e me receberam de braços abertos, abraçando minhas propostas e disponibilizando o que fosse preciso para que tudo desse certo.

À Secretaria Municipal de Educação, em nome de Angelina, que possibilitou minha entrada em campo.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Educação Infantil e Desenvolvimento Humano (GPEIDH – UFAL): Paulo, Janaíla, Patrícia, Thainy, Jeane, Érika e Aline, pelos momentos de apoio mútuo, de torcida, de trocas de conhecimentos, de sugestões muito bem vindas. Estamos juntos nesta caminhada em prol das crianças e da educação infantil. Me permitam um agradecimento ao colega Paulo Nin, que ingressou ao mesmo tempo que eu no Doutorado.

Agradeço pelos estudos compartilhados, pelas ansiedades, pelo apoio mútuo. E à Janaíla, amiga com quem compartilhei todo o processo.

Minha gratidão à Denise, por compartilhar comigo o processo de geração de dados. Por acompanhar minhas angústias, por rir comigo quando as crianças faziam suas graças, por estar sempre à disposição, com muita boa vontade e um sorriso no rosto. Espero poder colaborar no seu processo de formação acadêmica. Meu muito obrigada.

Agradeço a companheiros desta jornada acadêmica, que se tornaram meus grandes amigos, companheiros. Obrigada meus queridos Marta e Eudes, por tanta amizade, risadas, momentos de apoio. Com vocês tudo ficou mais divertido. Nosso trio não é mole não! Vocês me mostraram que há amizades verdadeiras em meio à vida acadêmica.

Agradeço aos meus colegas professores e técnicos do Curso de Pedagogia da UFAL/Arapiraca. Obrigada a todos que puderam colaborar com meu processo de afastamento, tenha sido me incentivando, torcendo para que eu conseguisse ou assumindo disciplinas no período do meu afastamento. Sintam-se todos abraçados e me permitam citar os nomes daqueles que contribuíram e assumiram minhas disciplinas. Minha eterna gratidão à Marta, Tereza, Rafael e Ivanderson, que se dispuseram a assumir minha carga horária pelo período de um ano. Obrigada também ao meu coordenador Júlio, por não medir esforços para que eu conseguisse me afastar do trabalho. Sem vocês eu não conseguiria.

À querida Isabel Pedrosa (Bel), por contribuir significativamente com minha percepção sobre as agências das crianças, pelos ensinamentos e apoio dados durante o período que cursei uma disciplina no PPGPSI – UFPE. Tal oportunidade foi muito importante para meu crescimento acadêmico. Obrigada por estar comigo desde o início desta jornada acadêmica. Já lhe considero minha co-orientadora.

Aos demais professores membros da banca, professores Paulo Marinho, Kátia Agostinho e Edna Prado por terem aceitado o convite para compor a banca de defesa desta tese. Com certeza levarei comigo a valiosa contribuição de cada um à pesquisa.

A todos os alunos que passaram por mim nesta vida, desde o momento em que me tornei professora da área da educação infantil. Todas as reflexões desta década acadêmica são também por vocês e para vocês, que dão sentido, junto às crianças, a minha formação. Me permitam citar o nome de uma aluna querida, Ivânia, que se encantou pela educação infantil assim como um dia eu me encantei. Obrigada pela maravilhosa parceria.

À querida Linice Jorge, por todo o carinho e pela indicação da obra “Tanto, tanto” para introduzir as oficinas com as crianças. Sua sensibilidade para a indicação foi relevante para a introdução do tema “família” nas brincadeiras.

Ao PPGE, a todos os professores que compõem o quadro de professores da Pós-Graduação, às secretárias pelas informações prestadas e agilidade frente ao processo de defesa.

As ilusões da infância são experiências necessárias: não se poderia negar um balão a uma criança somente porque o adulto sabe que, mais cedo ou mais tarde, vai estourar.

Marcelene Cox

RESUMO

A referida tese tem como objetivo investigar processos de significação e a criação de cultura de pares infantis em brincadeiras de crianças de 5 anos, em contexto de educação infantil, que têm como tema o objeto social “família”. Especificamente, vislumbra reconhecer a brincadeira como parte integrante da cultura de pares, como instigadora de trocas simbólicas, da apropriação de objetos sociais e como um rico meio de evidenciar significações construídas pelas crianças; observar como as crianças constroem a compreensão sobre família, que ações realizam, como a expressam e que sentido dão aos diversos papéis e relações que as constituem de acordo com suas perspectivas; discutir a importância do papel do adulto como apoiante das brincadeiras compartilhadas pelas crianças no contexto de educação infantil; refletir acerca das dimensões específicas do trabalho pedagógico, tais como organização dos espaços, da rotina, o lugar do brincar, a importância da observação e o registro das agências das crianças; e, por último, reconhecer a relevância da pesquisa *com* crianças para orientar a prática pedagógica nas creches e pré-escolas e contribuir com a formação do professor. A pesquisa se ancora nos referenciais teóricos, considerados aqui complementares para a investigação *com* crianças, da abordagem da Psicoetologia, discutida por Ana Maria Carvalho e Maria Isabel Pedrosa, bem como outros estudiosos deste grupo, em diálogo com a abordagem interpretativa da sociologia da infância, especialmente a perspectiva da reprodução interpretativa de Willian Corsaro. O estudo foi desenvolvido em um centro municipal de educação infantil de Maceió, com um grupo de 7 crianças, 3 meninos e 4 meninas, com idade de 5 anos, que foram selecionadas a partir do critério de parceria privilegiada (CARVALHO e PEDROSA, 2002). A tese aqui defendida é a de que, partindo-se de uma concepção de criança como agente social, agente de criação e transmissão de cultura e do seu próprio desenvolvimento, a brincadeira infantil é *locus* constitutivo da cultura de pares: revela fragmentos de significações de objetos sociais e também propicia a construção das próprias significações. O objeto social “família” é aqui tomado para problematizar a investigação pretendida, tendo em vista que família é tema recorrente nas brincadeiras de crianças nessa faixa etária (CORSARO, 2009; MAYNART, 2010; LIRA, 2012; OLIVEIRA, 2015; SANTOS, 2015). Como proposta metodológica, foram realizadas sessões de observação participante e oficinas de brincadeira de família, as quais consistem no convite às crianças a planejar e brincar de família. Estas últimas foram precedidas de duas oficinas preliminares que foram guiadas pela leitura da obra de literatura infantil *Tanto, tanto!*, de Trish Cooke (2006) para desencadear as oficinas e introduzir o tema família para as crianças. Tais oficinas, inspiradas em pesquisas desenvolvidas no LabInt (Laboratório de Interação Social Humana – UFPE) e também em pesquisas realizadas no Grupo de Pesquisa Educação Infantil e Desenvolvimento Humano - UFAL, aconteceram em uma sala permanente da instituição estruturada para o jogo simbólico. Após a realização destas, foram aplicados questionários com os pais/responsáveis pelas crianças com objetivo de obter informações complementares do contexto cultural que pudessem colaborar com a pesquisa. Os dados foram gerados utilizando-se o recurso da videogravação e do recorte de conversas, referentes ao momento do planejamento, e de episódios interacionais, os quais foram transcritos para posterior procedimento de análise microgenética. Os resultados apontam que, ao brincar de família, as crianças revelam suas compreensões de família, que envolvem: os papéis que julgam compô-la; as relações existentes entre os integrantes; os comportamentos e as ações de acordo com suas perspectivas, num entrejogo que alçou aspectos do como é ser família, o que se faz na família, como se faz. Para isso, as crianças utilizaram de gestos, entonações, expressões faciais, dentre outros competentes recursos. Os enredos criados revelam

fragmentos e indícios de suas significações, que foram negociadas no grupo. Nesse contexto, foi possível reconhecer a importância do ambiente estruturado para o brincar, o olhar sensível do adulto apoiante e os usos atribuídos aos objetos, que, por muitas vezes, guiaram o curso das negociações e revelaram aspectos das significações das crianças construídas nas relações com os pares.

Palavras-chave: Processos de Significação. Cultura de Pares. Brincadeira. Família. Educação Infantil.

ABSTRACT

This thesis aims to investigate processes of significance and the creation of children's peers culture in plays of 5 years children, in a context of early childhood education, which has the social object "family" as the theme. Specifically, it recognizes the play as an integral part of the culture of peers, as an instigator of symbolic exchanges; of social objects appropriation and as a rich way of evidencing meanings built by children. It allows to observe how children elaborate the understanding about family, which actions they practice, how they express it and which meaning they give to different roles and relationships that constitute them according to their perspectives. Also, culture of peers discusses the importance of adult role as a supporter of plays shared by children in context of early childhood education. Reflect on the specific dimensions of the pedagogical work, such as organization of areas, routine, place of playing, importance of observation and record of children agencies. Finally, it recognizes the research relevance with children for guiding the pedagogical practice in day care center and preschools and contributes to teacher training. The research is anchored in theoretical references, considered complementary for the investigation with children: the approach of Psychoethology, discussed by Ana Maria Carvalho, Maria Isabel Pedrosa, and other researchers of this group, in dialogue with the interpretative approach of childhood sociology, especially the perspective of the interpretive reproduction of Willian Corsaro. The study was developed in an education center in the city of Maceió, with a group of 7 children, 3 boys and 4 girls, aged 5 years, who were selected based on the criterion of privileged partnership (CARVALHO and PEDROSA, 2002). The thesis is that starting from a conception of child as a social agent, agent of creation and transmission of culture and its own development, child's play is the constitutive locus of peers culture: it reveals fragments of meanings of social objects and also propitiates the construction of their own meanings. The social object "family" is taken to problematize the intended research, considering that family is a recurrent theme in children's play in this age group (CORSAO, 2009; MAYNART, 2010; LIRA, 2012; OLIVEIRA, 2015; SANTOS, 2015). As a methodological proposal, participant observation sessions and family play workshops were held, and it consists in inviting children to plan and play as they were family. It was preceded by two preliminary workshops that were guided by the work of infant literature "*Tanto, tanto!*", written by Trish Cooke. This literature was utilized to produce the workshops and introduce the theme "family" to the children. These workshops, inspired by research developed in LabInt (Laboratory of Human Social Interaction - UFPE) And also in research carried out in the Research Group on Infant Education and Human Development (GPEIDH/UFAL), took place in a permanent room of the institution structured for the symbolic game. After completing these, questionnaires were applied with parents/guardians of the children to obtain complementary information the cultural context that could collaborate with the research. Data were generated using video recording and part of the conversations, referring to the moment of the planning and of interactional episodes, which were transcribed for later micro genetic analysis procedure. The results show that in family play, children reveal their family understandings, which involve: roles they judge to compose it; relations existing between members; behaviors and actions according to their perspectives, in an interplay that has raised aspects of how pretending to be family is, what is done in a family, and how it is done. For this, the children utilized gestures, intonations, facial expressions, among other relevant resources. The created plots reveal fragments and clues to their meanings, which were negotiated in the group. In this context, it was possible to recognize the importance of the structured environment for playing, the sensitive view of supportive adult and the uses attributed to the objects, which often guided

the course of negotiations and showed aspects of the meanings of children built in relations with the peers.

Keywords: Significance Processes. Peers Culture. Play. Family. Child education.

RESUMEN

La referida tesis tiene como objetivo investigar procesos de significación y la creación de cultura de pares infantiles en juegos de niños de 5 años, en contexto de educación infantil, que tienen como tema el objeto social "familia". Específicamente, vislumbra reconocer el juego como parte integrante de la cultura de pares, como instigadora de intercambios simbólicos, de la apropiación de objetos sociales y como un rico medio de evidenciar significaciones construidas por los niños; Observar cómo los niños construyen la comprensión sobre la familia, qué acciones realizan, cómo la expresan y qué sentido dan a los diversos papeles y relaciones que las constituyen de acuerdo con sus perspectivas; Discutir la importancia del papel del adulto como partidario de los juegos compartidos por los niños en el contexto de la educación infantil; Reflexionar acerca de las dimensiones específicas del trabajo pedagógico, tales como organización de los espacios, de la rutina, el lugar del juego, la importancia de la observación y el registro de las acciones de los niños; Y, por último, reconocer la relevancia de la investigación con niños para orientar la práctica pedagógica en las guarderías y preescolares y contribuir con la formación del profesor. La investigación se ancla en los referentes teóricos, considerados aquí complementarios para la investigación con niños, del abordaje de la Psicoetología, discutida por Ana María Carvalho y Maria Isabel Pedrosa, así como otros estudiosos de este grupo, en diálogo con el abordaje interpretativo de la sociología de la infancia, Especialmente la perspectiva de la reproducción interpretativa de Willian Corsaro. El estudio fue desarrollado en un centro municipal de educación infantil de Maceió, con un grupo de 7 niños, 3 niños y 4 niñas, con edad de 5 años, que fueron seleccionadas a partir del criterio de asociación privilegiada (CARVALHO y PEDROSA, 2002) . La tesis aquí defendida es la de que, la tesis aquí defendida es que, partiendo de una concepción de niño como agente social, agente de creación y transmisión de cultura y de su propio desarrollo, el juego infantil es locus constitutivo de la vida Cultura de pares: revela fragmentos de significaciones de objetos sociales y también propicia la construcción de las propias significaciones. El objeto social "familia" es aquí tomado para problematizar la investigación pretendida, teniendo en vista que la familia es tema recurrente en los juegos de niños en esa franja etaria (CORSARO, 2009; MAYNART, 2010; LIRA, 2012; OLIRAIRA, 2015; SANTOS, 2015; SANTOS, 2015;). Como propuesta metodológica, se realizaron sesiones de observación participante y talleres de juego de familia, que consisten en la invitación a los niños a planificar y jugar a la familia. Estas últimas fueron precedidas de dos talleres preliminares que fueron guiados por la lectura de la obra de literatura infantil Tanto, tanto !, de Trish Cooke (2006) para desencadenar los talleres e introducir el tema familia para los niños. Tales talleres, inspirados en investigaciones desarrolladas en el LabInt (Laboratorio de Interacción Social Humana - UFPE) y también en investigaciones realizadas en el Grupo de Investigación Educación Infantil y Desarrollo Humano - UFAL, se realizaron en una sala permanente de la institución estructurada para el juego simbólico. Después de la realización de estas, fueron aplicados cuestionarios con los padres / responsables de los niños con el objetivo de obtener informaciones complementarias del contexto cultural que pudieran colaborar con la investigación. Los datos se generaron utilizando el recurso de la videograbación y del recorte de conversaciones, referentes al momento de la planificación, y de episodios interactivos, los cuales fueron transcritos para posterior procedimiento de análisis microgenético. Los resultados apuntan que, al jugar de familia, los niños revelan sus comprensiones de familia, que involucra: los papeles que juzgan componerla; Las relaciones existentes entre los integrantes; Los comportamientos y las acciones de acuerdo con sus perspectivas, en un entrelace que alzó aspectos de cómo es ser familia, lo que se hace en la familia, como se hace. Para ello, los niños utilizaron gestos, entonaciones, expresiones

faciales, entre otros competentes recursos. Los enredos creados revelan fragmentos e indicios de sus significados, que se negociaron en el grupo. En ese contexto, fue posible reconocer la importancia del ambiente estructurado para el juego, la mirada sensible del adulto apoyante y los usos atribuidos a los objetos, que, a menudo, guiaron el curso de las negociaciones y revelaron aspectos de las significaciones de los niños construidos en las relaciones con Los pares.

Palabras clave: Procesos de significación. Cultura de Pares. Juguetes. Familia. Educación Infantil.

Lista de Ilustrações

Figura 1	Área externa da instituição	76
Figura 2	Espaço externo coberto	76
Figura 3	Área externa da instituição	76
Figura 4	Corredor (acesso a sala da direção)	76
Figura 5	Corredor (acesso às salas de referência)	76
Figura 6	Área da casa 2016	79
Figura 7	Sala do Jogo Simbólico 2016	79
Figura 8	Sala do Jogo Simbólico 2017	80
Figura 9	Área do quarto 2017	80
Figura 10	Valéria dá mamadeira à “filha” Valéria e Milena passa ferro na roupa... ..	103
Figura 11	Milena tenta dar mamadeira à bebê de Valéria e esta a repreende.....	103
Figura 12	Milena mexe nas panelas e Valéria pega roupas do cesto.....	107
Figura 13	Alisson “cozinhando”, Luan na cozinha, e Valéria mexe nas panelas	107
Figura 14	Milena sentada abrindo o esmalte e Valéria com a bebê no carrinho.....	113
Figura 15	Milena pintando a unha e Valéria com a bebê no colo	113
Figura 16	Gabriel conserta embaixo da máquina.....	117
Figura 17	Valéria levanta a máquina para Gabriel “consertar” embaixo.....	117
Figura 18	Milena lava a louça, Gabriel “conserta” a máquina e Valéria está com a mamadeira da “filha”	120
Figura 19	Milena lava a louça, Valéria faz gogó/leite da “filha”	121
Figura 20	Valéria mexe na mala, Milena no armário da bebê e Luan faz o bolo....	132
Figura 21	Milena mexe nos objetos que levou para Valéria, que está com a filha... ..	132
Figura 22	Valéria mostra o laço da filha	136
Figura 23	Luan “cozinha” e pede recipiente à Vivian. Milena mexe na máquina e Valéria segura a “filha”	136
Figura 24	Valéria empurra o carrinho com a boneca	136
Figura 25	Gabriel faz o “bolo” e Valéria pede silêncio à pesquisadora.....	145
Figura 26	Valéria e Gabriel organizam a mesa	145
Figura 27	Gabriel arruma a bebê na mesa.....	150
Figura 28	Todos cantam os parabéns da bebê.	150
Figura 29	Alisson mexe nos pratos. Valéria coloca as roupas na mochila e Milena, próxima à Valéria, segura a bebê.....	160
Figura 30	Valéria com a mochila nas costas e Milena com a outra nas mãos.....	160
Figura 31	Valéria e Alisson na nova casa após a mudança. Luan e Vivian na penteadeira com pratos e talheres.....	160
Figura 32	Milena e Gabriel “andam” de carro enquanto este “dirige”	161
Figura 33	Valéria e Milena “andam” de carro com Gabriel.....	166
Figura 34	Milena coloca a bebê para dormir na cama inclinada.....	166
Figura 35	Alisson cuida da bebê dentro da “casa” (camarim).....	167
Figura 36	Gabriel arruma a cama para a bebê de Valéria.....	172
Figura 37	Gabriel (pai) arruma a neném para passear	172

Lista de Quadros

QUADRO 1 -	Levantamento das pesquisas	57
QUADRO 2 -	Etapas do processo de geração de dados	93
QUADRO 3 -	Episódios de análise	96

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 ABORDAGENS DE INVESTIGAÇÃO COM CRIANÇAS: CONSTRUINDO UM CAMPO TEÓRICO-CONCEITUAL.....	36
2.1 Construção de significados: olhar para as interações das crianças e para as suas culturas de pares.....	36
<i>2.1.1 Conceituando campo de interação e princípios de sociabilidade na construção de significados.....</i>	<i>37</i>
<i>2.1.2 Estudos interpretativos e cultura de pares: a produção de rotinas culturais e seus componentes</i>	<i>44</i>
2.2 A pesquisa com crianças na psicologia sociointeracionista e na sociologia da infância: diálogos e confluências	50
3 A PESQUISA SOBRE O OBJETO SOCIAL FAMÍLIA SOB DIFERENTES PERSPECTIVAS NA PESQUISA COM CRIANÇAS: LEVANTAMENTO DE 2005 A 2015	55
3.1 Representações Sociais de família em crianças	58
3.2 Construção de sentidos e significados de família em crianças	61
3.3 Considerações acerca das pesquisas	67
4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	72
4.1 Contexto da pesquisa: caracterização da instituição de educação infantil	74
4.2 Sujeitos da pesquisa	80
4.3 Procedimentos de geração de dados	81
<i>4.3.1 A metodologia das oficinas na pesquisa com crianças: reflexões e ressignificações metodológicas</i>	<i>82</i>
4.4 O papel do pesquisador e do auxiliar de pesquisa	89
4.5 Etapas da pesquisa	93
4.6 Procedimentos de análise dos dados	94
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES	96
1ª oficina de brincadeira (oficina preliminar)	97
Episódio 1.1 - Momento do planejamento	98
Episódio 1.2 - “Vai! Vai! Vai passar ferro na roupa dela”	101
Episódio 1.3 - “Tá feita a comida?”	106
2ª oficina de brincadeira (oficina preliminar)	110
Episódio 2.1– Momento do planejamento	111

Episódio 2.2 - “Tô fazendo ela dormir, eu”	112
Episódio 2.3 - “Agora é pra comer calada, rum? Que a filha vai dormir”	116
Episódio 2.4 - “Feche a janela. Feche a janela. Feche a janela!”	119
3ª oficina de brincadeira – oficina de brincadeira de família	124
Episódio 3.1 - Momento do planejamento	124
Episódio 3.2 - “Eu vou passear”	131
Episódio 3.3 - “Tá um calor, né? Ô minha gostosa!”	135
4ª oficina de brincadeira – oficina de brincadeira de família	139
Episódio 4.1 – Momento do planejamento	140
Episódio 4.2 - “Cante os parabéns dela. Ela vai ficar triste”.....	144
Episódio 4.3 - “É pique, é pique, é hora, é hora, é hora. Ra-tim-bum...”	149
5ª oficina de brincadeira - oficina de brincadeira de família	153
Episódio 5.1 – Momento do planejamento	154
Episódio 5.2 - “Eu vou ir também!”	158
6ª oficina de brincadeira - oficina de brincadeira de família	164
Episódio 6.1 - “Entra dentro do carro”	164
Episódio 6.2 - “Ele vai morar comigo agora”	170
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	175
REFERÊNCIAS	185
APÊNDICE	192

1 INTRODUÇÃO

O referido trabalho discute a brincadeira de família no contexto de educação infantil, reconhecendo as interações e o brincar como lugar em que os processos de significação e tudo que os envolvem acontecem nas situações compartilhadas pelas crianças no ambiente educativo de creche e pré-escola, a partir das quais estas criam suas próprias culturas de pares singulares.

A pesquisa aqui referenciada traz implicações para se pensar uma educação de 0 a 5 anos que respeite o protagonismo das crianças, sua participação, seus reais interesses, suas experiências, suas construções e os desdobramentos destes aspectos como orientadores da organização do espaço, do tempo e da rotina da creche e da pré-escola, do papel do adulto, do lugar que ocupa o brincar, da intencionalidade pedagógica do adulto, do real sentido de liberdade para as ações das crianças, da observação, registro, planejamento e discussão, dentre outros aspectos que caminham na direção de uma identidade para a educação da infância que vem se efetivando, especialmente, após a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009).

Dessa forma, a brincadeira, que tem como proposta o tema “família”, tem uma dupla função nesta pesquisa. A primeira é possibilitar o olhar para o que/como as crianças fazem quando estão juntas a partir do que elas próprias nos revelam/dizem. Desse ponto de vista, cabe a oportunidade de perceber a riqueza que destas interações desponta e as implicações para o desenvolvimento da criança; o quanto dos seus mundos elas contam quando estão entre pares e a qualidade destas ações compartilhadas, que são permeadas por negociações, conflitos, trocas, dentre outros aspectos. A segunda função é: a partir do olhar para o contexto pesquisado durante o processo de investigação com as crianças e do que estas mostram sobre elas mesmas, pensar os aspectos acima mencionados que dizem respeito à estrutura e à organização da educação infantil, que culmina na sua identidade, tendo como centro as crianças que, muitas vezes, não são “vistas” ou “ouvidas” em seus contextos coletivos.

A discussão aqui tratada a respeito das ações compartilhadas pelas crianças a partir das interações com os pares em espaços coletivos de creche e pré-escola perfaz um caminho que envolve aspectos éticos, políticos e educacionais, compromisso deste estudo com a educação da criança pequena. *Éticos*, à medida que busca compreender as crianças como protagonistas do seu desenvolvimento e sujeitos de suas ações, o que requer o respeito a estas como produtoras de sentido, que têm “voz” e que dizem muito sobre si mesmas, o que por sua vez

requer do adulto trazer as suas agências a partir das suas próprias perspectivas. *Políticos*, por buscar, a partir da compreensão ora mencionada, em diálogo com pesquisadores que comungam deste pensamento, firmar um compromisso e o desejo da consolidação de uma política nacional de educação infantil, que garanta e assegure a participação das crianças em seus contextos educativos, comprometida com o desenvolvimento destas, em um espaço democrático e de respeito aos seus interesses e como etapa em si mesma. Políticos ainda por incentivar, como desdobramento desta e de outras pesquisas desta natureza, a luta por uma política pública de formação do professor de educação infantil, que seja garantida desde a formação inicial, com diretrizes específicas para a formação do professor de educação infantil nos cursos de Pedagogia que tome a pesquisa com as crianças como base e estas, as crianças, como centro desta proposta de formação.

Educacionais, por almejar a revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos de educação infantil para o fortalecimento de práticas pedagógicas fundamentadas nestes princípios éticos e políticos, que tenham como eixos da prática as construções coletivas da criança, a partir das suas interações e brincadeiras neste espaço de criação e recriação de cultura.

Do ponto de vista dos que trabalham diretamente com as crianças em creches e pré-escolas, a compreensão acerca da importância da observação e do registro da brincadeira, das situações compartilhadas pelos pequenos, das experiências no campo interacional, que envolvem as significações acerca do mundo e a criação de suas culturas infantis, não é fácil ao olhar do adulto, sendo possível inferir alguns motivos de tal dificuldade que serão apontados no decorrer da tese. Tais motivos permitem refletir sobre a responsabilidade e a oportunidade que a pesquisa *com* crianças tem para fomentar o debate acerca da criança agente e participativa, centro do planejamento e da proposta pedagógica das creches e pré-escolas, bem como refletir acerca da docência na educação infantil com práticas orientadas para a auscultação da criança (FERREIRA, 2002a, 2002b, 2004, 2005, 2010; BUSS-SIMÃO, 2012; AGOSTINHO, 2010, 2014a, 2014b, 2015).

O primeiro desses motivos que comumente impossibilitam o adulto reconhecer as experiências das crianças é a tendência a focar: na aprendizagem individual destas nas creches e pré-escolas; no professor como aquele que “ensina” e para quem as crianças devem voltar sua atenção, e que para isso deve assegurar a manutenção da “ordem”; nas crianças como aquelas que recebem “os ensinamentos”, a cultura do meio adulto, seus valores, normas, regras sem participar ativamente dessas construções ou sem reinventá-las e ressignificá-las.

Tais pontos de vista têm relação com a expansão da educação infantil no Brasil permeada por uma trajetória de antecipação do ensino fundamental, o que agrega à discussão, além dos aspectos éticos, políticos e educacionais, aspectos históricos, que se fundem aos demais.

Nas três últimas décadas, especialmente, o interesse em reconhecer as especificidades da educação infantil como etapa com fim em si mesma tem se dado no esforço de superar práticas escolarizantes, construídas nos moldes do ensino fundamental, em que a valorização da aprendizagem individual e mensurável se sobressai em função de uma educação que classifica e exclui os “menos capazes”. Onde a fragmentação de disciplinas e conteúdos, de horários de etapas que estão por vir afetam e impõem modelos de rotinas à educação infantil que não condizem com uma concepção de criança ativa e criativa, aqui defendida.

Corroborando com este pensamento a pesquisa de Ferreira (2016, p. 20), o qual reflete sobre a dificuldade de prestar atenção e compreender o que as crianças fazem e compartilham quando estão juntas devido ao olhar adultocêntrico, que não permite enxergar a ordem de acontecimentos, consequência, segundo o estudioso, de uma sociedade moldada na lógica do trabalho, na hierarquização das relações humanas, na persistência da manutenção de espaços controlados, previsíveis, que inibe as surpresas do imprevisto, do aqui e agora das interações.

Cabe ressaltar ainda que durante muitas décadas os cursos de formação de professores não contemplavam um leque satisfatório de disciplinas obrigatórias específicas da área da infância/educação infantil, e que somente a partir de 2006 com a reformulação dos cursos de Pedagogia no Brasil, a partir da Resolução CNE/CP 1/2006, que define as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia¹, a criança pequena ganha espaço dentro do currículo dos cursos de pedagogia com um maior número de disciplinas obrigatórias e específicas (BRASIL, 2006a).

Tratando-se de um contexto mais local, os esforços têm se intensificado há aproximadamente uma década, primeiramente com a reforma do curso de Pedagogia da UFAL, em decorrência da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Pedagogia (BRASIL, 2006a). Destaca-se também os cursos de Especialização (Pós-Graduação *Latu Sensu* e Aperfeiçoamento (extensão) oferecidos pela UFAL em convênio com a Secretaria de Educação Básica/MEC oferecidos aos professores das redes municipais

¹ Parecer 1/2006, CNE/CP, Ministério da Educação. Com a reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, o centro de Educação passa a ter seis disciplinas voltadas à educação infantil como obrigatórias.

visando a efetivação da atualização das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009), que trazem a brincadeira e as interações como eixos da educação infantil. Mais recentemente, a Secretaria Municipal de Educação de Maceió recebeu as *Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Município de Maceió* (SEMED, 2015; HADDAD, 2015a; 2015b), que se torna um marco da educação infantil no estado de Alagoas por trazer a proposta de educação infantil centrada na criança, na brincadeira e nas suas experiências. O esforço local no momento está na intensificação de “formações” em torno da mesma a fim de reorganizar as creches e pré-escolas do município, e repensar a rotina e o papel do professor junto às crianças a partir da perspectiva da criança agente e criativa.

Não cabe aqui entrar no mérito da história da educação infantil no Brasil em que a creche e a pré-escola vieram se constituindo, porém, cabe destacar que, dentre tantos aspectos que revelam a pouca atenção dada a esta etapa da educação, que reflete a educação infantil que se tem hoje, está a dívida com a formação dos professores do curso de Pedagogia da UFAL que ingressaram antes de 2006 e não tiveram em seus currículos disciplinas específicas da educação infantil, os quais são a grande maioria que hoje compõe o quadro de professores da educação infantil dos municípios do estados. Grande parte destes sequer conheceu, minimamente que fosse, sobre as especificidades desta etapa, sobre o que de fato ela é/representa, sobre o que e como fazer, teoricamente falando, que dirá entender que a brincadeira que sempre foi vista apenas na rua, na casa dos avós e no recreio das escolas, é algo tão complexo e que deve ser o que orienta toda e qualquer prática com as crianças da educação infantil.

Este mesmo professor, e aqui se inclui a pesquisadora², não teve a oportunidade de exercitar o olhar sensível para a criança durante seus cursos de formação, de observar como pesquisador as ações destas para, a partir de então, intervir positivamente e desenvolver uma prática e rotina diária que potencializassem as experiências conjuntas das crianças. Apenas pequenos grupos nas universidades brasileiras, aqueles que se dedicavam à participação de grupos de pesquisa ou de estudos específicos, tinham tal oportunidade. Ou ainda aqueles cujos seus municípios desenvolviam, junto às universidades, cursos de formação paralelos à formação em nível médio, na modalidade Normal ou graduação.

² A pesquisadora é formada em Pedagogia pela UFAL, e ingressou no curso no ano de 2003, antes da reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Durante o curso, o currículo contava com uma única disciplina voltada à educação infantil. A mesma era eletiva e não foi opção da pesquisadora durante o curso.

Um último ponto que aqui é indicado como um dos fatores que dificultam a compreensão do professor acerca da importância das brincadeiras e ações compartilhadas pelas crianças no dia a dia das creches e pré-escolas é, dentre tantos que poderiam ser citados, a ideia de que “lugar de brincar não é na escola”. Enquanto professora da área da educação infantil³ dos cursos de formação de professores e de Pedagogia, foi e é comum ouvir de profissionais que atuam com crianças, seja em formações, estágios ou nas disciplinas ministradas, que as rotinas das instituições de educação infantil, especialmente da pré-escola, são abarrotadas de atividades em livros didáticos, xerocadas, de projetos enfadonhos que mais servem para mostrar aos responsáveis pelas crianças, ou às secretarias de educação, que estas crianças estão “produzindo” e “aprendendo”.

A palavra “produzir” é aqui reduzida ao sentido de algo palpável, feito em papéis, cartazes, folhas de ofício, sendo considerado apenas, ou primordialmente, aquilo que se pode ver, tocar e expor. Quanto à palavra “aprender”, esta se restringe à aprendizagem escolar e conteudista, ao produto final, e não ao processo; ao “o que” e não ao “como”. Desse modo, os professores têm sido “obrigados” a compactuar e “aplicar” tais orientações, independente de sua concordância ou de uma Lei maior que defina a que a educação infantil se destina (BRASIL, 2009).

As pesquisas e a vivência de professora da universidade, especialmente de acompanhamento de estágios, participação em projetos de extensão, cujos objetivos estão ligados a refletir as práticas pedagógicas junto às crianças, têm revelado que a brincadeira e as interações ainda ocupam um lugar secundário nas rotinas educacionais; que é forte a preocupação com as aprendizagens de leitura e escrita, as quais muitas vezes guiam e orientam todo o trabalho do professor da educação infantil, especialmente da pré-escola, e que os professores, mesmo convencidos da importância destas ações nos espaços de creche e pré-escola, não compreendem o porquê de tal importância no âmago do seu significado, e acabam por reproduzir discursos prontos de que “a brincadeira é importante para a criança”, de que “as crianças interagem umas com as outras”, mas como? O que/como acontece? Que importância é essa? Qual o papel do adulto/professor nesses processos?

Perante as experiências aqui trazidas que levaram aos questionamentos explicitados, cabe conjecturar que aspectos como a imaginação, a brincadeira, as interações, a criatividade, a expressão, a liberdade, o movimento, as ações compartilhadas pelo grupo, objetos de investigação de pesquisas que trazem a criança como protagonista e produtora de cultura, são

³ A pesquisadora é atualmente professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, Campus Arapiraca, e é responsável pela área de educação infantil.

pouco privilegiados no espaço educacional, ou são proferidos nos discursos, mas não contemplados nas rotinas diárias das creches e pré-escolas. Isso leva ao risco de pensar a pesquisa separada da prática educativa (teoria e prática), quando na verdade é esta primeira que deve orientar a segunda.

Reconhecer que as brincadeiras compartilhadas pelas crianças no grupo de brinquedo⁴ (CARVALHO e PEDROSA, 2002) são, de fato, importantes e fundamentais para a educação infantil por permitir que a criança signifique o mundo, negocie, compartilhe, reproduza interpretativamente a cultura adulta, crie suas culturas singulares e estabeleça vínculos já está reconhecido no campo científico e na legislação brasileira.

Tais aspectos trazidos à discussão convidam à reflexão no que diz respeito à busca de uma identidade para a educação infantil como etapa com fim em si mesma, com saberes e fazeres específicos que se concretiza na necessidade de consolidação de uma pedagogia para a educação infantil balizada nos princípios da interação, da brincadeira, da construção de significados e na criação de cultura de pares. Conforme ressalta Ferreira (2016, p. 19), as creches e pré-escolas são espaços cotidianos de encontros e, por isso, um local privilegiado para a vida social de crianças desde pequenas. O pesquisador afirma que este se constitui um “contexto importante para se observar as interações em que as crianças produzem significações de maior permanência”, e ressalta ainda que estas significações são reveladas nas brincadeiras e nas diferentes linguagens.

Apresentada a discussão acerca da educação infantil, “lugar” a que este trabalho se destina, traz-se um pouco do percurso da pesquisadora até chegar ao referido estudo. O delineamento da pesquisa de doutorado tem relação com o primeiro estudo desenvolvido pela pesquisadora que buscou investigar o lugar da brincadeira na educação infantil (VILELA e MAYNART, 2008), o qual foi realizado em duas instituições públicas de duas cidades do estado de Alagoas. O mesmo possibilitou constatar que o brincar está presente na educação da criança pequena, porém ocupa lugar secundário, pouco compreendido pelo adulto e pouco percebido por este, que revelou associá-lo a passatempo, gasto de energia, etc. Com todas as inquietações que são trazidas para esta discussão, a pesquisa de doutorado permitiu um retorno de uma caminhada de quase uma década, que toma novamente a brincadeira propriamente dita como objeto de estudo, agora com outros questionamentos, agregados aos já existentes, com outras leituras e conhecimento por parte da pesquisadora.

⁴ Grupo de brinquedo é definido, do ponto de vista etológico e sociointeracionista por Carvalho e Pedrosa (2002, apud Carvalho, 1989b; Pedrosa & Santos, 2000; Pedrosa & Eckerman, 2000) como um grupo social composto por crianças de mesma idade ou de idade próxima, em um contexto de interação livre, que tem suas formas de criação e de transformação de normas, maneiras de brincar, etc..

Agora traz-se aqui as agências das crianças nas brincadeiras com o objetivo de reconhecê-las e valorizar suas experiências, e, a partir deste olhar minucioso proporcionado com a pesquisa de campo, refletir sobre os aspectos já mencionados.

Durante esta década, a partir das pesquisas que foram desenvolvidas neste período (VILELA E MAYNART, 2008; MAYNART, 2010) bem como dos estudos oriundos das referidas pesquisas, das experiências enquanto professora da área da educação infantil, foi possível verificar que o papel de observador do professor, que reconhece as minúcias que perpassam as interações das crianças e as entendem como relevantes, é pouco exercitado, o que faz, muitas vezes, com que este não perceba/compreenda ações relevantes entre as crianças. Um motivo alegado por muitos desses profissionais é a dificuldade de perceber tais construções estando com um grupo grande de crianças. Foi possível compreender tal dificuldade também pela relação adulto-criança, que se configura como hierárquica, em que o adulto se “distancia” das crianças para exercer um controle sobre as mesmas. O adulto, com sua visão adultocêntrica (HADDAD, 2015a; 2015b), é impedido de ver como as interações se dão e de perceber a riqueza de acontecimentos que as constituem. Conforme afirma Ferreira (2016, p. 21) “há, de fato, uma ‘surdez’ adulta que silencia a ‘voz’ das crianças no seu principal espaço de convivência na sociedade contemporânea”.

Não se trata aqui de pesquisar *com* as crianças em prol do adulto ou do seu aperfeiçoamento profissional, mas, sim, de uma preocupação ética, política e educacional com estes seres em desenvolvimento em espaço coletivo de educação infantil. Agostinho (2015, p. 72) convida a pensar o lugar que as crianças ocupam na prática pedagógica, e reconhece que nela a efetiva participação de todos os envolvidos é estratégia necessária para a construção da especificidade da área de educação infantil. Nesse sentido, aos estudiosos e profissionais da área cabe o esforço de construir um conjunto teórico, metodológico e prático para a consolidação da Pedagogia da Infância (Idem, 2015, p. 72).

Agostinho (2015, p. 69) reflete que a atenção deve ser dada para “o quanto é fulcral balizarmos uma educação a partir de uma concepção de criança como ator social de fato, e a imprescindibilidade de considerar seu ponto de vista”. Tal consideração é possível a partir do olhar sensível às suas formas de expressão, através de diferentes linguagens e formas de comunicação. É por compreender a riqueza dos processos a que este estudo se propõe a investigar que se reitera a necessidade da interdisciplinaridade entre as abordagens de investigação com a criança e sobre a infância e do reconhecimento da complementaridade entre a Pedagogia da Infância, as abordagens da psicologia aqui referenciadas e a Sociologia da Infância. Complementaridade esta tendo em vista que tais áreas comungam do mesmo

interesse: conhecer a criança a partir do *que* e *como* elas fazem quando estão juntas, aspecto que justifica a opção teórico-metodológica aqui delineada.

Nesse sentido, observar e pesquisar crianças em contexto de educação infantil sob a perspectiva teórica da psicoetologia e da psicologia sociointeracionista, bem como da abordagem interpretativa da sociologia da infância se faz necessário para que, a partir do olhar sensível para as ações compartilhadas pelas crianças, do aprofundamento dos saberes sobre elas, aprendidos com elas, a partir delas próprias, seja possível: refletir as especificidades da prática pedagógica nas creches e pré-escolas, tendo os reais interesses das crianças em primeiro lugar; rever cursos de formação do pedagogo e trilhar a formação continuada dos profissionais já formados.

Tais abordagens teóricas foram escolhidas para tal investigação por serem consideradas complementares no que diz respeito ao estudo *com* a criança a partir de suas interações e por darem subsídios para uma análise que atente para o que acontece entre as crianças, para os seus processos de construção de suas culturas, em situações de brincadeira com os pares. Investigar processos de construção de significados e criação de cultura de pares infantis em situações de oficinas de brincadeira de família requer se despir da visão adultocêntrica que predominou por muito tempo nas pesquisas voltadas às categorias criança e infância, especialmente na psicologia, e reorientar o olhar para perceber *como* e o *que* estas fazem quando estão juntas (BUSS-SIMÃO, 2012; CARVALHO, PEDROSA, ROSSETI-FERREIRA, 2012).

A partir de uma perspectiva de desenvolvimento que compreende o ser humano como biologicamente social, o qual está orientado para o outro (WALLON, 2008), interessa aqui contemplar os processos em que as crianças constroem seus significados nas suas interações com os pares e como criam cultura nas situações de brincadeira bem como reconhecer a creche e pré-escola como lócus onde tais processos acontecem, por isso, como espaço legítimo de criação de cultura que deve privilegiar as interações entre as crianças. No campo da construção de significados, perseguir enquanto objeto de pesquisa *como* as crianças constroem suas significações tendo como objeto social a “família” se faz relevante dada a riqueza de informações sobre si mesmas que as crianças fornecem nesses processos de construção.

Considera-se que o meio social como a própria cultura do grupo familiar, da igreja, da escola, do bairro, entre outros, influencia diretamente nos significados que são construídos, negociados e compartilhados por crianças em seus grupos de pares. Diante destas

particularidades, concebe-se estas como seres em desenvolvimento que se apropriam da cultura da qual faz parte, ao mesmo tempo em que ressignificam e reproduzem interpretativamente informações do mundo adulto negociando com seus pares (CORSARO, 2002; 2009; 2011).

Sob esta ótica, a referida pesquisa investiga processos de significação e a criação de cultura de pares infantis em brincadeiras de crianças de 5 anos em contexto de educação infantil, que tem como tema o objeto social “família”. Como objetivos específicos vislumbra reconhecer a brincadeira como parte integrante da cultura de pares, como instigadora de trocas simbólicas, da apropriação de objetos sociais e como um rico meio de evidenciar significações construídas pelas crianças; observar como as crianças constroem a compreensão sobre família, que ações realizam, como a expressam e que sentido dão aos diversos papéis e relações que as constituem de acordo com suas perspectivas; discutir a importância do papel do adulto como apoiante das brincadeiras compartilhadas pelas crianças no contexto de educação infantil; refletir acerca das dimensões específicas do trabalho pedagógico, tais como organização dos espaços, da rotina, o lugar do brincar, a importância da observação e o registro das agências das crianças; e, por último, reconhecer a relevância da pesquisa *com* crianças para orientar a prática pedagógica nas creches e pré-escolas e contribuir com a formação do professor.

O interesse pela investigação acerca dos processos de significação que implicam na criação de culturas infantis a partir da brincadeira de família com crianças surgiu do percurso da pesquisadora no trabalho de dissertação de mestrado intitulado *A brincadeira e o processo de constituição do eu-psíquico da criança: implicações para a educação infantil* (MAYNART, 2010), em que se buscou investigar como se dá a relação entre o brincar e o processo de construção da pessoa da criança e as dimensões do desenvolvimento que lhes possibilitam como: o simulacro, a imitação, a aptidão simbólica, a representação e o espaço mental. Na pesquisa mencionada, referenciada na teoria de Henri Wallon, analisou-se, através do recurso de videogravação e recorte de episódios de interação, situações de brincadeira entre grupos de crianças de 3, 4 e 5 anos, em ambiente especialmente organizado para tal.

Embora a investigação de processos de significação sobre família e a criação de cultura de pares infantis em brincadeiras de família não tenha sido o objeto de estudo da mencionada pesquisa, observou-se que, especialmente entre as crianças de 5 anos, o tema “família” foi recorrente nas brincadeiras. Nessas situações, as crianças assumiram papéis sociais de um meio familiar tais como os de pai, mãe, filho(a), irmão(a), tio(a), sobrinho (a) e

babá, que se configuraram em laços consanguíneos e não consanguíneos, e as relações que envolvem diferentes estruturas familiares, tendo sido o brincar um rico meio de negociação e construção de significados sobre os diferentes “personagens” que integram uma família.

A assunção destes papéis familiares envolveu mecanismos de negociação, no que se refere às relações de poder, de gênero, regras sociais, conflitos oriundos da posição que tais papéis ocupam na sociedade, em uma dada cultura, ao uso de objetos demarcados socialmente como parte dos papéis assumidos, bem como observou-se situações que trouxeram diferentes compreensões acerca de determinados papéis/membros de uma família.

Diante das reflexões geradas a partir do trabalho de mestrado e do exercício de olhar para os dados da pesquisa e em virtude dos desdobramentos da mesma, surgiu a oportunidade de participação, com apresentação de trabalho, no Seminário da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, no ano de 2012 no GT 07: *Educação de crianças de 0 a 6 anos*. Como fruto da pesquisa foram elencados dados das crianças de 5 anos que trouxeram episódios de brincadeiras, os quais envolveram papéis e relações de parentesco, compondo o trabalho denominado *A compreensão das relações de parentesco pelas crianças na brincadeira de faz de conta em contexto de educação infantil* (MAYNART; HADDAD, 2012). Para este momento, sentiu-se necessidade de dialogar com outras áreas que se dedicassem aos estudos da infância na perspectiva da criança como agente e produtora de cultura. Envereda-se, então, pelos estudos da sociologia da infância de modo a ampliar a discussão em torno dos dados apresentados pela perspectiva da psicologia sociointeracionista walloniana, enfocando contribuições da sociologia da infância a partir dos estudos de Willian Corsaro (2011). Tal experiência permitiu reconhecer um campo de “disputa e embate” evidente entre as duas perspectivas teóricas, consideradas aqui convergentes e complementares. A experiência de participação no debate do GT 07 da ANPED impulsionou o interesse pelo diálogo entre as duas perspectivas teóricas.

Outro fato que encaminha a pesquisa de doutorado à investigação dos processos de significação de família em crianças foi o convite, junto com a orientadora da pesquisa de mestrado e de doutorado, a professora Dra. Lenira Haddad, à participação em Sessão Coordenada sobre Família, denominada *Significações sobre família: apropriação e transmissão de regras e valores culturais*, no IX Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento (CBPD, 2013), sob a coordenação da professora Dra. Maria Isabel Pedrosa (UFPE). Na ocasião, seriam apresentados estudos concluídos ou em andamento que estivessem relacionados ao tema família. O conjunto de cinco trabalhos que compuseram a sessão investigou concepções sobre família por diferentes atores sociais, em contextos

diversos e diferentes procedimentos metodológicos, de acordo com a especificidade do que se propunha cada investigação. Tal sessão teve como foco processos de significação numa perspectiva desenvolvimental em situações interacionais (PEDROSA, 2013). Esse encontro, rico de diálogos e de conhecimento de trabalhos em andamento, inspirou a presente investigação, especialmente o trabalho de Lira (2012), pela metodologia de oficinas de brincadeira e sessões de conversa com crianças e por perscrutar processos de significação de família nestas.

Até o momento que antecede este encontro, buscava-se investigar as compreensões das crianças acerca das relações familiares e de parentesco, o que foi de extrema relevância para se chegar ao interesse de investigar processos de significação sobre família, tendo sido este encontro um divisor de águas que permitiu uma definição do *que* e do *como* investigar, ao compor um rico conjunto de perspectivas metodológicas. O trabalho apresentado neste evento intitulava-se *A compreensão das relações familiares pelas crianças em situação de brincadeira* (HADDAD; MAYNART, 2013). O referido encontro possibilitou refinar ainda mais o olhar para os dados de pesquisa de mestrado e uma maior atenção a aspectos como a construção de significados de família pelas crianças. Nesta ocasião, também foram selecionados dados das crianças de 5 anos e os mesmos foram reanalisados de modo a enriquecer a discussão teórica e ressaltar aspectos das significações de família já trazidas pelas crianças.

Ao revisitar os dados em ambos os momentos mencionados, ANPED e IX CBPD, foi possível refletir acerca das análises, as quais puderam evidenciar que a construção de significados de família, a reprodução de forma interpretativa que as crianças realizaram a respeito dos papéis que compõem família e a relação entre eles, não é algo que é imposto para a criança, que esta absorve e reproduz sem criar mecanismos para burlar ordens instituídas pelo adulto. Foram as negociações de papéis, o arcabouço necessário para assumi-los e representá-los que chamaram a atenção e definiram a configuração de uma nova pesquisa sobre brincadeira de família em contexto de educação infantil com foco para a construção de significados e a criação de cultura de pares infantis. Faltava, a partir de então, ampliar os estudos que possibilitassem reconhecer com mais acuidade como as crianças constroem suas significações sobre família estando imersas em diferentes contextos sociais familiares.

Dada a importância que tem a família na vida do indivíduo que está se constituindo como pessoa com o outro (WALLON, 1975, 2008), com os pares (CORSARO, 1992, 2002, 2011), acredita-se ser este um tema que permite a investigação acerca da construção de significados pelas crianças, e da construção das suas culturas de pares, que envolve rotinas

construídas nos grupos, reprodução interpretativa da cultura adulta, dentre outros aspectos que necessitam encontrar espaço dentro das creches e pré-escolas, serem valorizados, compreendidos como aspectos relevantes na vida das crianças pequenas.

Wallon (Apud MAHONEY et al, 2007, p. 79) ressalta que é no grupo, seja o familiar, o de pares criados na escola, que “a criança pode vivenciar papéis diferentes, aprender a assumir e dividir responsabilidades, a respeitar regras, a administrar conflitos, compreender a necessidade do vínculo e da ruptura, aprender a conviver”.

O objeto social “família” é aqui tomado tendo em vista que em pesquisa anterior (MAYNART, 2010), que investigou a relação entre a brincadeira e o processo de constituição do eu-psíquico da criança de 3 a 5 anos, a partir da teoria da pessoa de Henri Wallon, o tema “família” foi recorrente nas brincadeiras das crianças, especialmente de 5 anos. Nessas situações, as mesmas reproduziram papéis sociais do meio familiar, que se configuraram em laços consanguíneos (pai, mãe, filho, filha, irmão, irmã, tio, tia e sobrinho) e não consanguíneo (babá), tendo sido o brincar um rico meio de negociação e construção de significados sobre os diferentes “personagens” que integram uma família. Essa constatação levou a uma análise posterior mais aprofundada, acrescida de outros referenciais teóricos, de alguns episódios que evidenciavam o complexo processo de compreensão de família e as relações de parentesco pelas crianças (MAYNART; HADDAD, 2012; HADDAD; MAYNART, 2013).

Diante destes aspectos, justificada a opção por ter o objeto social “família” como meio de problematizar a investigação pretendida, especificamente por ser a brincadeira mais comum entre crianças na faixa etária do grupo pesquisado: brincar de casinha/de família, a tese aqui defendida é a de que, partindo-se de uma concepção de criança como agente social, agente de criação e transmissão de cultura e do seu próprio desenvolvimento, a brincadeira infantil é *locus* constitutivo da cultura de pares: revela fragmentos de significações de objetos sociais e, também, propicia a construção das próprias significações.

Os papéis e a “ordem institucional adulta⁵” (FERREIRA, 2002b, 2005) são ressignificados e testados à medida que as crianças criam situações e os exercitam, dando outros usos sociais aos significados adultos. Busca-se investigar tais processos nas culturas de pares infantis (CORSARO, 1992; 2002; 2005a; 2009, 2011), a partir da qual as crianças

⁵ O termo ordem institucional adulta nasce na Tese de Doutorado de Manuela Ferreira (2002), que se dá em um ambiente com um mínimo de estabilidade, regularidade, continuidade e previsibilidade. Uma ordem que comunica significados sobre o que fazer, como, quando, onde, com quem.

produzem e criam seus próprios mundos coletivos em um sentido genérico, e, embora sejam afetadas pelo mundo adulto (que também afetam), as culturas de pares infantis têm sua própria autonomia.

Considerando a brincadeira e as interações entre crianças como rico meio de compartilhamento de significados e da criação das culturas infantis, alguns questionamentos iniciais moveram o interesse para tal pesquisa. Dentre estes questionamentos, tomando o objeto social *família* como tema da oficina de brincadeira, por ser um tema em que a criança transita por diferentes papéis, os assume, exercita relações horizontais e verticais, cabe refletir sobre como as crianças constroem suas significações acerca deste objeto social? Como negociam significados de família com seus pares? Como compreendem e representam os diversos papéis familiares tais como: pai, mãe, filho, filha, irmão e irmã, dentre outros? Como reproduzem interpretativamente diferentes concepções de família que circundam os contextos em que estão inseridas, e de que forma esses contextos influenciam nas suas construções de significados de família? Que ações elas trazem como desempenhadas por grupos familiares? Como compreendem as relações entre componentes de uma estrutura familiar?

Um passo importante para um aprofundamento teórico que desse subsídio para essa pesquisa foi a aproximação com o grupo de pesquisa Processos Sociointerativos e Desenvolvimento Humano, o qual desenvolve pesquisas vinculadas ao Laboratório de Interação Social Humana (LabInt), da Universidade Federal de Pernambuco, coordenado pela professora Dra. Maria Isabel Pedrosa, via participação enquanto aluna da Disciplina *Interação Social e Desenvolvimento Humano*, ofertada no semestre de 2014.1 para doutorandos, ministrada também pela mesma professora. Acumulando um vasto repertório de pesquisas acerca dos processos de interação, este grupo, que investiga a ontogênese humana a partir de observações videogravadas com procedimentos específicos de análise de processos desenvolvimentais, tem refletido sobre conceitos relacionados a campos interacionais, a capacidade de regular e de ser regulado pelo outro, negociações, construção e compartilhamento de significados, dentre outros aspectos, que são imprescindíveis para esta proposta de pesquisa.

Nesta perspectiva de investigação, grupos e estudiosos pesquisadores da infância, sob a ótica da pesquisa *com* crianças, têm fundamentado suas investigações em abordagens que compreendem estas como seres em desenvolvimento, que se relacionam com seus pares e com o mundo, que são agentes sociais e produtoras de cultura. Dentre estas abordagens, tem-se a psicologia sociointeracionista e a perspectiva psicoetológica, e a abordagem interpretativa

da sociologia da infância. Assume-se aqui uma postura de interlocução entre as abordagens teóricas e de complementaridade no que diz respeito ao “objeto” (sujeito) de investigação: as crianças em sua relação com coespecíficos⁶ (CARVALHO e PEDROSA, 2002; LUCENA, 2010; LUCENA E PEDROSA, 2014; VIANA E PEDROSA, 2014), ou, em sua relação com seus pares, na perspectiva de Corsaro (1992; 2002; 2005; 2009; 2011).

Estudos ancorados nas referidas áreas de estudo buscam compreender a construção e compartilhamento de significados e os processos desta construção pelas crianças e, no caso específico da referida pesquisa em andamento, as implicações que o olhar para estas construções tem para a educação infantil. Para tanto, do ponto de vista da psicologia sociointeracionista em conformidade com a psicoetologia, alguns conceitos como *campos de interação, regulação, correção e correlação, sociabilidade* e seus princípios como *orientação da atenção, atribuição de significados e persistência de significado* serão fundamentais para uma discussão teórica e análise dos dados e para a compreensão dos processos de significação.

Sendo a psicologia sociointeracionista uma corrente teórica cujo foco está nas interações, que concebe a criança como agente do seu desenvolvimento e compreende que a interação social está na base do ser humano, em consonância com a perspectiva psicoetológica, que reconhece a espécie humana como biologicamente sociocultural, tem a cultura como seu nicho ontogenético e a qual se orienta para o estudo do comportamento humano (CARVALHO, 1988; LUCENA e PEDROSA, 2014). Tal abordagem considera a interação como uma instância particular do brincar e/ou como uma extensão da interação com objetos (CARVALHO, 1989, apud COELHO e PEDROSA, 2012, p. 60), e considera o grupo de brinquedo como seu lugar privilegiado, onde os processos ocorrem durante a agência das crianças. É neste grupo de brinquedo que acontece a constituição da microcultura do grupo de brinquedo (PEDROSA, 2002). A pesquisa se apoiará em estudiosos e pesquisas que investigam interações de crianças e que versam sobre a construção de significados (BRUNER, 2007; WALLON, 2008; CARVALHO; IMPÉRIO-HAMBURGER; PEDROSA, 1996; CARVALHO; PEDROSA, 2002; LUCENA, 2010; LIRA, 2012; COELHO, PEDROSA, 2012; LUCENA, PEDROSA, 2014; VIANA e PEDROSA, 2014).

No campo da Sociologia da Infância, a pesquisa se apoia na abordagem dos estudos interpretativos proposta por Corsaro (1992; 2002; 2005a; 2009; 2011), o qual considera que a criança cria suas próprias culturas de pares e que a reprodução interpretativa é parte

⁶ Coespecífico é um conceito em biologia: dois ou mais animais que pertencem ao mesmo táxon, ou a mesma espécie, são denominados coespecíficos.

fundamental neste processo de re/criação. Em consonância com os conceitos referenciados na abordagem socionteracionista, considera-se necessário ao diálogo entre as duas correntes teóricas recorrer ao que Corsaro se refere por *criança - ator social; socialização; cultura de pares infantis e reprodução interpretativa; rotinas culturais e seus componentes: enquadramento, contextualização e embelezamento*, conceitos trazidos mais adiante.

Tais conceitos, tanto nomeados pelos estudiosos da psicoetologia, como pela abordagem interpretativa da sociologia da infância, são considerados nesta pesquisa semelhantes ou complementares, ainda que levem nomenclaturas distintas, ou ainda que para as duas abordagens sejam considerados completamente distintos. São estes que permitem a compreensão dos processos de significação infantil e da criação de cultura de pares.

Diante dos questionamentos levantados e das devidas aproximações e definições teóricas, na perspectiva da criança sujeito da pesquisa e ator social, compreende-se que, quando se pensa no desenvolvimento humano, de acordo com Carvalho, Pedrosa e Rossetti-Ferreira (2012, p. 33), “a pergunta mais interessante não é ‘quando’ ou ‘o quê’, e sim ‘como’: a compreensão dos processos por meio dos quais o desenvolvimento se dá é que pode lançar luz sobre o modo do ser humano de se desenvolver”.

Para se chegar a tais objetivos, os procedimentos metodológicos envolveram duas etapas. A primeira delas são as sessões de observação participante, com o intuito de desenvolver aproximações com a instituição para conhecer as rotinas dos grupos e para selecionar o grupo de crianças pelo critério de parceria privilegiada (CARVALHO e PEDROSA, 2002). A segunda etapa corresponde às oficinas de brincadeira em que há o momento do planejamento e da brincadeira. Estas estão “subdivididas” em oficinas preliminares, as quais tiveram como mote para a brincadeira a leitura do livro ‘Tanto, tanto!’ (2006). Nestas, após a leitura do livro (1ª oficina) e a retomada desta (2ª oficina) no momento do planejamento, as crianças foram convidadas a brincar sem a definição de um tema. As oficinas de brincadeira de família também contaram com o momento do planejamento da brincadeira e posterior brincadeira com a indicação do tema ‘família’. Os sujeitos do estudo foram sete crianças, 3 meninos e 4 meninas, selecionados para formar o grupo que participaria das oficinas, de uma instituição de educação infantil de Maceió. Nesta, as oficinas ocorreram em uma sala permanente da instituição estruturada para o faz-de-conta.

Em termos estruturais, o trabalho encontra-se dividido em seis capítulos, iniciando por esta sessão introdutória, contando ainda com referências, apêndices e anexos. Este primeiro capítulo diz respeito à introdução, a qual reflete acerca do lugar do brincar na educação

infantil e o papel do professor como adulto apoiante, abordando brevemente o percurso que levou a tal investigação, a problemática, os objetivos propostos, a proposta metodológica, além de trazer a estruturação da pesquisa.

Em seguida, tem lugar o segundo capítulo, o qual versa sobre as opções teóricas que sustentam o estudo empiricamente e que orientam o olhar para os dados da pesquisa. O mesmo aborda a discussão teórica a partir das abordagens de investigação *com* crianças, na perspectiva da psicoetologia e da psicologia sociointeracionista em diálogo com a abordagem interpretativa da sociologia da infância, refletindo sobre os diálogos e confluências.

O terceiro capítulo discorre acerca de um levantamento de pesquisas sobre a brincadeira de família, processos de significação e cultura de pares infantis no Brasil que tenham relação direta com o referido objeto de investigação. No mesmo, são trazidas pesquisas brasileiras sobre o referido tema a partir de um levantamento que data de 2005 a 2015.

No quarto capítulo é apresentado o percurso metodológico do trabalho, desde os sujeitos do estudo ao lócus da pesquisa, os procedimentos metodológicos para a geração de dados, e os procedimentos de análise de dados.

No quinto capítulo expõem-se os resultados alcançados no estudo a partir dos conceitos teóricos e dos dados que foram gerados em cada etapa da pesquisa.

Por fim, o sexto e último capítulo apresenta e problematiza as considerações acerca do estudo ponderando a relevância do mesmo para a educação infantil, retomando-se, sucintamente, as reflexões mais relevantes geradas através do estudo a partir da concepção de criança como ator social, produtora de cultura e protagonista do seu processo de desenvolvimento.

Com os resultados obtidos, espera-se colaborar com as pesquisas *com* crianças que se propõem a ouvir suas vozes a partir delas mesmas, do que fazem quando estão juntas, bem como provocar reflexões acerca da importância que este tipo de pesquisa no próprio espaço institucional de educação infantil tem para se pensar uma educação em creche e pré-escola que parta das reais necessidades e interesses da criança, desta como agente de criação e ressignificação de cultura, que tem como princípio de sua construção como pessoa o outro (WALLON, 1975, 2008), os pares (CORSARO, 1992, 2005a, 2009, 2011), os coetâneos e coespecíficos (CARVALHO e PEDROSA, 2003, 2005; COELHO e PEDROSA, 2012), o que

propõe uma prática pedagógica orientada para o indivíduo nas suas interações. Um desafio que tem urgência de ser colocado em prática, tendo em vista contradições, impasses teóricos, políticos e didáticos no que se refere ao trabalho junto às crianças de 0 a 5 anos em espaços educativos.

Conforme ressalta Agostinho (2015, p. 75), o desenvolvimento de teorias que reconhecem as crianças como atores sociais tem movimentado as discussões acerca da participação das crianças, reconhecendo que estas são sujeitos de conhecimento e produtoras de sentido e que suas formas de comunicação e suas relações são legítimas, contribuindo para a renovação e reprodução dos laços sociais nos espaços em que participam.

Nesse caso, para além do compromisso educacional desta tese, reitera-se aqui o compromisso político com a educação infantil, pois as contribuições aqui observadas e trazidas pelas próprias crianças possibilitarão pensar a prática pedagógica na educação infantil em consonância com um ideal de educação infantil e proposta pedagógica no Brasil únicas e integradas a partir do que é significativo para a criança e lhe diz respeito, em oposição a uma perspectiva de isolamento, de individualidade das ações realizadas com as crianças.

2 ABORDAGENS DE INVESTIGAÇÃO COM CRIANÇAS: CONSTRUINDO UM CAMPO TEÓRICO-CONCEITUAL

No referido capítulo discute-se acerca das abordagens de investigação com crianças que são consideradas complementares a partir da necessidade do diálogo entre estas para o reconhecimento da criança como protagonista e agente do seu próprio desenvolvimento.

2.1 Construção de significados: olhar para as interações das crianças e para as suas culturas de pares

Nas respectivas áreas de estudo, psicoetologia e sociologia da infância, busca-se compreender a construção e compartilhamento de significados e os processos desta construção nas crianças, o que implica na criação de cultura de pares infantis. Para tanto, do ponto de vista da psicoetologia em conformidade com a psicologia sociointeracionista, alguns conceitos que estão relacionados à construção de significados como *campos de interação, regulação, correção e correlação, sociabilidade* e seus princípios como *orientação da atenção, atribuição de significados e persistência de significado* serão fundamentais para uma discussão teórica e análise dos dados e para a compreensão dos processos de significação.

A psicologia sociointeracionista concebe a criança como agente do seu desenvolvimento e compreende que a interação social está na base do ser humano. Em consonância com a perspectiva psicoetológica, que reconhece a espécie humana como biologicamente sociocultural e tem a cultura como seu nicho ontogenético no qual ocorrem mecanismos e processos básicos da ontogênese humana (CARVALHO, 1988; LUCENA e PEDROSA, 2014). Esta pesquisa se apoia em teóricos e estudos que investigam interações de crianças e versam sobre a construção de significados (BRUNER, 2007; WALLON, 2008; CARVALHO; IMPÉRIO-HAMBURGER; PEDROSA, 1996; CARVALHO; PEDROSA, 2002; LUCENA, 2010; LIRA, 2012; COELHO, PEDROSA, 2012; LUCENA, PEDROSA, 2014; VIANA e PEDROSA, 2014).

No campo da Sociologia da Infância, a pesquisa tem sustentação teórica na abordagem dos estudos interpretativos, proposto por Corsaro (1992; 2002; 2005a; 2009; 2011). Esta corrente investiga os processos de construção de rotinas culturais, considerando a criança um ser ativo, que constrói processos de subjetivação nas interações com os pares, o que a leva a

produzir cultura e a reproduzi-la interpretativamente. Ainda na perspectiva dos estudos sociológicos da infância, a pesquisa também se apoia nas contribuições de Ferreira (2002a; 2002b, 2004; 2005; 2006; 2010) e Buss-Simão (2012), os quais têm investigado as culturas infantis e significações partilhadas coletivamente. Assim, busca-se, a partir dos estudos sociológicos, um aprofundamento de conceitos como: *criança - ator social; socialização, cultura de pares infantis, rotinas culturais e seus componentes: enquadramento, contextualização e embelezamento, e reprodução interpretativa.*

2.1.1 *Conceituando campo de interação e princípios de sociabilidade na construção de significados*

Partindo-se do pressuposto de que a criança é biologicamente social e está predisposta à interação com o parceiro da mesma espécie (WALLON, 1971), ao falar de interação como princípio da discussão para o estudo acerca dos processos de significações em crianças, faz-se necessário esclarecer em que concepção de interação ancora-se esta pesquisa. A este respeito, o conceito de interação está fundamentado no que afirmam Carvalho, Império-Hamburger e Pedrosa (1996, p. 22), que a definem como

[...] um processo efetivo ou potencial de trânsito de informação em um campo cuja natureza é definida pela natureza de seus componentes e dos princípios que descrevem suas relações; os componentes constituem o campo, e são simultaneamente constituídos pela efetivação do processo interacional. Interação é um estado potencial e um processo.

Carvalho (1988), ao fazer reflexões acerca do uso da categoria “interação social”, deixa claro que ao falar de interação não se deve reduzi-la a um efeito linear dos processos individuais, mas, sim, importa o que ocorre entre os indivíduos, sendo, portanto, a sua essência a influência ou regulação recíproca. Nesse sentido, interação não se explica pelo que cada indivíduo é ou faz, mas pelos efeitos recíprocos, o que implica regulação (CARVALHO, 1988; CARVALHO, IMPÉRIO-HAMBURGER E PEDROSA, 1996).

O processo interacional pode ser efetivado através de regulação entre os componentes do sistema, a qual é identificada quando a compreensão do comportamento de um componente requer a consideração dos demais componentes do campo de interação. Deve-se considerar que, neste processo, observam-se os comportamentos/ações/estados dos

indivíduos, de modo que a identidade do parceiro, suas características físicas, sua presença ou ausência são potenciais reguladores, o que indica que a ausência de respostas explícitas não significa que não houve interação. Carvalho (1988) define que a ausência de respostas imediatas pode ser tão informativa sobre tipos de regulação, quanto uma resposta imediata. Nesse sentido, no campo interacional, as ações individuais estão relacionadas e reguladas pelas ações das demais partes que interagem, sendo possível a construção de significados compartilhados pelo grupo de pares.

Avaliando que o desenvolvimento do ser humano ocorre através de processos que envolvem a regulação de ações e comportamentos pelos parceiros, define-se ainda campo de interação pela natureza das partes que interagem, ao mesmo tempo em que as constitui (CARVALHO et al., 1996). Nesse sentido, a propriedade dos componentes que definem um campo de interação como social é a capacidade de regular e ser regulado por parceiros da mesma espécie, sendo definidos como seres sociais os que são dotados da propriedade da sociabilidade (CARVALHO, IMPÉRIO-HAMBURGUER E PEDROSA, 1996).

A sociabilidade se caracteriza como primordial ao desenvolvimento humano e para a construção de significados, definindo-se pela relação com os seres da mesma espécie e como campo de construção de significados. Conforme discutidos pelas autoras, é necessário identificar um mecanismo de regulação pelo coespecífico para se definir sociabilidade.

Neste quadro, compreendem-se três princípios ou mecanismos da sociabilidade no campo interacional: a orientação da atenção, a atribuição de significados e a persistência de significados. O primeiro deles, a orientação da atenção, se dá pela presença ou comportamento do parceiro na situação interacional, a qual define ações com base na regulação entre coespecíficos. Na perspectiva de Carvalho et al (1996, p. 10), do ponto de vista da funcionalidade, a atenção é um caso particular dos fenômenos mais gerais de orientação, que ocorre no ser vivo ao recortar o mundo de acordo com suas necessidades e exigências. A partir da orientação da atenção e do espaço de informações do campo interacional, surgem possibilidades de atribuição de significados que podem regular as ações potenciais. Destaca-se a atribuição de significados como o segundo princípio da sociabilidade, que consiste em transformar informações em significados. Em um tipo de interação social, quando ocorre regulação recíproca ou correção, há uma exigência de atribuição de significados para minimizar a ambiguidade do parceiro. Neste caso, as ações individuais se ajustam e passam a compor atividades conjuntas que são compartilhadas no campo

interacional. As informações provenientes dos parceiros são interpretadas de acordo com o contexto e experiências anteriores, com a situação ou, ainda, a seu status no grupo.

Na perspectiva das estudiosas (CARVALHO, et. al., 1996), a atribuição de significados introduz no campo interacional a liberdade, imprevisibilidade ou potencialidade de desenlaces diferentes, sendo esta definida a cada instante. A partir do conceito de correção ou regulação recíproca, se define o processo de ajustamento pelo qual se atinge acordo entre significados.

A correção pode desencadear um processo mais específico, criando um atrator. A este processo, as autoras chamam de correlação. A correlação no caso de sistemas em interação social implica em uma redução ou condensação de informação e, ao mesmo tempo, uma maior precisão. A correção implica na configuração coletiva, que indica convergência e seleção de significado. Desse modo, quando se configura uma correlação, tem-se o terceiro princípio da sociabilidade, que diz respeito à persistência no significado.

O conceito de persistência pede, à primeira vista, uma especificação temporal (CARVALHO et al, 1996, p. 20). Nesse sentido, as autoras ressaltam que o significado pode permanecer nos poucos minutos de duração de uma brincadeira, ou ser recuperado após semanas, ou, ainda, transformar-se em parte da cultura de um grupo particular de crianças, de uma sociedade ou de várias sociedades, transformando-se em um fenômeno histórico, a exemplo da brincadeira de pipa, bola de grude, etc. “Não há a duração, e sim, o *fato* da permanência, que qualifica este conceito como um dos princípios básicos da sociabilidade” (Idem, 1996, p. 20). Considera-se que é no princípio da persistência de significados que pode estar contida a possibilidade de emergência ou diferenciação de um fenômeno especificamente humano: o símbolo, ou seja, a linguagem simbólica articulada e posteriormente falada.

Este conjunto de conceitos permite compreender que é com o outro e a partir do outro com quem o ser humano interage em seus grupos sociais, que se constrói, elabora e negocia significados, de modo que este “outro” confere sentido às suas ações, gestos, falas e, em decorrência, surgem ajustamentos e novas regulações em curso.

É no campo de interação que os coespecíficos negociam e constroem significados, portanto, importa o olhar sobre esses processos de construção, sendo a tarefa do observador buscar indicadores da natureza desses movimentos, ou seja, compreender as propriedades e os

mecanismos dos agrupamentos e de seus componentes de forma a caracterizá-los como um sistema coerente de significados

No que diz respeito à produção de significados, Jerome Bruner (2007), em sua obra *Atos de Significação*, defende um entendimento holístico da mente e do sistema cognitivo humano. Para o estudioso, a mente é social e criadora de significados a partir de sua relação com a cultura. Bruner interessa-se em entender como os seres humanos ingressam no significado e como aprendem a fazer sentido. Na concepção do teórico, as pessoas são resultado do processo de produção de significados, realizado com o auxílio dos sistemas simbólicos da cultura. Nesse sentido, negociar e renegociar significados seria a grande conquista do ser humano (BRUNER, apud CORREIA, 2003, p. 510). Para ele “a cultura e a busca do significado dentro da cultura são as causas genuínas da ação humana” (BRUNER, 2007, p. 37).

No processo de construção de significados, Bruner afirma que o método de negociar e renegociar significados a partir da mediação da interpretação narrativa é a máxima do desenvolvimento humano nos sentidos ontogenético, cultural e filogenético da expressão (Idem, 2007, p. 87). Ao tratar da construção cultural de significados, ressalta as diferenças destes a partir de distintas e divergentes interpretações da realidade, onde há negociação e renegociação dos mesmos.

Apoiando-se em Bruner, Lira (2012, p. 30-31) defende que a significação é uma forma humana de partilhar significados com o outro, dentro de contextos culturais específicos, e que possibilita ao ser humano compreender modos de compartilhamento de significados culturais do contexto em que está inserido, bem como se fazer entender nesta cultura.

[...] brincando, a criança realiza *atos de significação* acerca do mundo no qual está inserida, apropriando-se de informações socialmente disponíveis de forma a atender criativamente aos interesses próprios de sua idade. Regulando o outro e/ou regulando-se por este, nas diferentes ações de seus enredos lúdicos, ela constrói, compartilha e negocia significados sobre fenômenos diversos de seu contexto sociocultural (LIRA, 2012, p. 32).

A respeito do conceito de significado, por mais ambíguo ou polissêmico que seja o discurso, o ser humano ainda consegue levar os próprios significados para o domínio público e, a partir de então, negociá-los. Significa dizer que se vive publicamente mediante significados públicos e procedimentos de interpretação e de negociação partilhados (BRUNER, 2007, p. 30) e que a cultura e a busca de significado dentro da cultura são as

causas genuínas da ação humana. Na perspectiva mencionada, o conceito central de uma psicologia humana é o significado e os processos de transações implicadas na sua construção. O significado é um fenômeno culturalmente mediado que depende da existência prévia de um sistema simbólico partilhado (Idem, 2007, p. 89).

Ao tratar de processos de significação em uma abordagem histórico-cultural, Pino (1993, p. 17-18) defende que a criança já nasce inserida em um universo social-cultural, o qual constitui seu meio "natural", e afirma que tal universo é constituído de produções culturais e de seres humanos, ou seja, um universo significativo e, portanto, cognoscível e comunicável.

Corroborando com essa concepção a perspectiva teórico-metodológica da Rede de Significações, a qual propõe que o desenvolvimento humano se dá dentro de processos complexos, imerso em uma malha de elementos de natureza semiótica, os quais estão relacionados dialeticamente (ROSSETI-FERREIRA, AMORIM E SILVA, 2004). A este respeito, o modo como o desenvolvimento é circunscrito depende da variabilidade e dos significados que emergem, diante da articulação dos elementos ligados às pessoas em interação em um contexto específico (Idem, 2004, p. 23). Esta Rede (RedSig) e sentidos está presente na ação de significar o mundo, o outro e a si mesmo, efetivada no ato de interação, a qual estrutura um universo semiótico.

Compreende-se neste ponto de vista que as relações sociais são consideradas como fundamentais desde os primeiros anos, ao longo da vida, mantendo-se como motor do processo de desenvolvimento. “Dessa forma, entende-se que, desde o início da vida, as relações são construídas a partir das ‘inter-ações’, isto é, de ações partilhadas e interdependentes” (Idem, 2004, p. 25). A proposta da RedSig inclui que, em meio aos processos dialógicos, cada um tem um comportamento continuamente delimitado, recortado e interpretado pelo(s) outro(s) e por si próprio, por meio da posição de papéis ou posições em contextos específicos. Tal perspectiva teórica aponta que as pessoas em interação tendem a aceitar, negar, confrontar, negociar, criar e recriar papéis e posições, de modo a transformar seus parceiros e serem transformados por eles, o que também pode ser considerado a partir do princípio da regulação e correção (CARVALHO, IMPÉRIO-HAMBURGER e PEDROSA, 1996).

Dentro da proposta da RedSig cabe ressaltar que as crianças nascem em um mundo repleto de significações, sentem e sofrem, de diferentes maneiras, as relações com os outros e

com o mundo e vão sendo afetadas por essas relações (SMOLKA, 2004, p. 35). De acordo com Smolka (2004), ao falar de significação, é necessário discutir a noção de signo e sentido e admitir as dificuldades conceituais e terminológicas relacionadas à problemática do sentido e da significação nas mais diversas áreas de estudo. Smolka cita Vygotsky como teórico que rompeu fronteiras e transitou confortavelmente entre as diversas áreas que se dedicam aos aspectos aqui mencionados. Desse modo, sobre significação, Vygotsky (1996, p. 83) esclarece que “[...] Um signo é sempre, originalmente, um meio/modo de interação social, um meio para influenciar os outros, e só depois se torna um meio para influenciar a si próprio”.

O estudioso preocupa-se com as condições materiais de produção (da significação), isto é, a produção de signos e sentidos enraizadas nas condições concretas de existência (Vygotsky apud SMOLKA, 2004, p. 41). Partindo da perspectiva histórico-cultural, Smolka (2004) faz referência à passagem da representação à significação, e afirma que, no que se refere à formação de imagens, “é afetada e permeada por signos e sentidos socialmente construídos, ou seja, que aquilo que se produziu nas relações, se estabilizou e foi acordado entre as pessoas, isto é, se convencionou, deixou marcas que podem persistir e perdurar, de alguma forma” (Idem, 2004, p. 41). Deste modo, ressalta que o signo, enquanto produção humana “atua como um elemento mediador (funciona entre, remete a), operador (faz com que seja), conversor (transforma) das relações sociais em funções mentais” (SMOLKA, 2004, p. 41). A autora distingue a representação da significação, e afirma que a representação atua no plano individual. Ressalta ainda que o signo convoca à interpretação, estatura que está além do sinal, que provoca apenas uma reação. Desse modo, o signo é produzido na e pela atividade conjunta e a significação é concebida como a produção material, de natureza social, de signos e sentidos.

É nesse sentido que, sob a perspectiva vygotskyana, Smolka (2004, p. 43) afirma que “o organismo vivo, vibrante, expressivo requer interpretação e, somente na relação com o outro, torna-se corpo significativo, corpo que sente e pensa, corpo tornado signo, corpo com estatuto de sujeito que se vê, se (re) conhece”. A significação, como produção de signos e sentidos, é, segundo a autora, (resultante de) um trabalho coletivo em aberto, que implica ao mesmo tempo, acordo mútuo, estabilização e diferença (inter-in-compreensão constitutiva...) (Idem, 2004, p. 44).

Smolka (2004, p. 45) reitera que

[...] não há sentido imanente. Os sentidos podem sempre ser vários, mas dadas certas condições de produção, não podem ser quaisquer uns. Eles vão se produzindo nos entremeios, nas articulações das múltiplas sensibilidades, sensações, emoções e sentimentos dos sujeitos que se constituem como tais nas interações; vão se produzindo no jogo das condições, das experiências, das proposições, das posturas e decisões desses sujeitos; vão se produzindo numa certa lógica de produção, coletivamente orientada, a partir de múltiplos sentidos já estabilizados, mas de outros que também vão se tornando possíveis.

Também sob a perspectiva vygotskyana, Costas e Ferreira (2011, p. 215) afirmam que o sentido tem caráter simbólico, sendo o simbólico o elemento mediador da relação homem/mundo. Portanto, segundo os estudiosos, “serve o sentido como um possibilitador desta relação. Recapitula-se aqui a importância do social. O sujeito se produz como indivíduo na ação social e na interação, internalizando significados a partir do social”. Desse modo, consideram que o sentido é o instante, não tem a estabilidade de um significado e mudará sempre que mudarem os interlocutores, os contextos e acontecimentos, apresentando um caráter provisório e é revisitado e torna-se novo sentido em situações novas.

A partir deste conjunto de reflexões destacam-se algumas pesquisas que têm tratado da construção e compartilhamento de significados em crianças em situações de interação com os pares. Os estudos de Carvalho e Pedrosa (2002), Lucena (2010), Coelho e Pedrosa (2012), Lira (2012), Lucena e Pedrosa (2014) e Viana e Pedrosa (2014) têm se debruçado na observação de situações de interação de crianças a fim de identificar aspectos de suas significações. Tais estudos ressaltam que a criança pequena apreende e expressa significações diversas utilizando habilidades – emoções, gestos, movimentos do corpo – que lhe permitem significar, o que possibilita uma reflexão do corpo como ação e instrumento de significação.

Nas discussões acerca de compartilhamento de significados em situação de faz de conta, Coelho e Pedrosa (2012, p. 59-60) asseguram que, por meio de recursos da brincadeira de faz de conta, com a transformação de objetos do meio físico, a representação de personagens, gestos, palavras, posturas etc., as crianças retomam significados que já experienciaram, ao passo que constroem novos que fazem sentido no momento do seu processo interacional, sendo os objetos e as ações reais subordinadas ao campo do significado.

A este respeito, as autoras ressaltam que os significados que são construídos e compartilhados pelas crianças são, muitas vezes, de difícil apreensão pelos adultos e parecem compor redes, apontando as representações que as crianças têm do mundo que as cerca. Consideram, portanto, que situações interacionais, como a brincadeira, por exemplo,

favorecem a constituição do espaço mental ao possibilitar o desdobramento do pensamento. Nestas situações, as crianças expressam, umas para as outras, os diversos significados que têm das coisas e do outro, o que proporciona uma diferenciação entre esses significados, constituindo, assim, delimitações entre as representações mentais para as quais esses significados apontam.

Na sequência, serão trazidos para discussão conceitos referentes a abordagem interpretativa da Sociologia da Infância.

2.1.2 Estudos interpretativos e cultura de pares: um olhar para a produção de rotinas culturais e seus componentes

Considerando-se o avanço dos estudos sociais da infância no Brasil, especialmente a partir da década de 90, o campo da nova sociologia da infância vem ocupando espaço significativo no cenário internacional por propor uma perspectiva teórico-metodológica desafiadora, que considera as crianças atores sociais (DELGADO; MULLER, 2005, p. 351).

As autoras, Delgado e Muller (2005), apontam também que falar das crianças como atores sociais é algo decorrente de um debate acerca dos conceitos de socialização no campo da sociologia. Corsaro (2011) assegura que, a partir desta perspectiva teórica, é necessário considerar os processos de apropriação, reinvenção e reprodução realizados pelas crianças a partir de um conceito de socialização que considera como as crianças negociam, compartilham e criam culturas com os adultos e com seus pares, o que nega a visão da criança como receptora passiva da cultura adulta. Para o autor (CORSARO, 1992), a socialização é um processo em que as crianças, em interação com os outros, adultos e crianças, produzem sua própria cultura de pares e, eventualmente, reproduzem para entender e para se juntar ao mundo adulto.

Neste sentido, Corsaro (2002) propõe a abordagem interpretativa à sociologia da infância, em que a criança inicia sua vida enquanto ser social imersa em uma rede social já definida, e é a partir da interação com os outros, adultos e com seus pares, que constroem seus mundos. Para o autor, socialização “é como um processo produtivo-reprodutivo de densidade crescente e de reorganização do conhecimento que muda com o desenvolvimento cognitivo e competências linguísticas das crianças e com as mudanças nos seus mundos sociais” (Idem, 2002, p. 114).

Corsaro (1992; 2011) afirma que a cultura é produzida e reproduzida através de negociações públicas, nas quais os atores sociais articulam o conhecimento compartilhado de vários modelos simbólicos com situações específicas para gerar significados, ao mesmo tempo usando o mesmo conhecimento compartilhado como um recurso para a preparação de novas contribuições para a cultura e para a prossecução de uma série de objetivos individuais.

Ao tratar de cultura de pares infantis, Corsaro (1992; 2002; 2005a; 2009; 2011) valoriza as atividades coletivas das crianças e se interessa pelas “culturas de pares locais que são produzidas e compartilhadas principalmente por meio da interação presencial” (CORSARO, 2011, p. 127). Cultura de pares é definida pelo autor como um “conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com as demais” (Idem, 2011, p. 128). Para o estudioso, a produção da cultura de pares pela criança não é uma questão de simples e pura imitação, pois estas apreendem de forma criativa informações que captam do mundo adulto para poder produzir suas culturas próprias e singulares, reproduzindo de maneira interpretativa. Tal apropriação é criativa na medida em que desenvolve cultura de pares (transforma a informação do mundo adulto para conhecer as preocupações do seu mundo) e, simultaneamente, contribui para a reprodução da cultura adulta (CORSARO, 1992). A essa abordagem denomina *Reprodução Interpretativa*. Acerca do termo interpretativo, o autor destaca que o mesmo abrange aspectos inovadores da participação da criança na sociedade e reitera que

[...] as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam coletivamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo *reprodução* inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas *contribuem ativamente* para a produção e *mudança culturais*. O termo também sugere que as crianças estão, por sua própria participação na sociedade, circunscritas pela reprodução cultural. Isto é, crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros (CORSARO, 2011, p. 31-32).

Tal abordagem enfatiza que as crianças descobrem um mundo sobre o qual se atribui significado, que elas ajudam a dar forma e compartilham a partir de suas experiências de desenvolvimento e pelas suas respostas interativas (COOK-GUMPERZ e CORSARO, 1986, *apud* CORSARO, 1992). Em relação às ações coletivas das crianças, Ferreira (2002a; 2005), corroborando as ideias de Corsaro, ressalta estes seres como inteligentes, que se apropriam e interpretam estruturas sociais adultas e infantis, dotando-as de significações partilhadas.

Nesse sentido, a autora adota a perspectiva de crianças enquanto atores sociais competentes, envolvidos integralmente em um mundo adulto e em um mundo infantil.

Abrindo um parêntese, sob esse ponto de vista, Carvalho e Pedrosa (2002) discutem o conceito de cultura em relação à microcultura do grupo de brinquedo, de um ponto de vista etológico e sociointeracionista. As autoras afirmam que no mesmo sentido que Corsaro, seu grupo tem investigado as “formas de criação e de transformação de normas, maneiras de brincar, etc., no grupo social composto por crianças de mesma idade ou de idade próxima, em um contexto de interação livre” (Carvalho, 1989b; Pedrosa & Santos, 2000; Pedrosa & Eckerman, 2000, Apud Carvalho e Pedrosa, 2002, p 182), que compõem o grupo de brinquedo e cujo objeto de investigação tem sido a construção da microcultura deste grupo.

Tendo sido feito o parêntese, que reforça a complementaridade entre as abordagens que dão sustentação à referida pesquisa, retornando aos estudos de Corsaro (1992; 2002; 2005a; 2009; 2011) motivado pelos estudos acerca da interação de pares e de seus efeitos no desenvolvimento social e da produção criativa das crianças e sua participação em uma cultura de pares compartilhada, o teórico afirma que a participação das crianças nas rotinas culturais é um elemento essencial da abordagem interpretativa, sendo estas definidas pelo teórico como atividades recorrentes e previsíveis que ocorrem no dia-a-dia da vida social. Tais rotinas fornecem às crianças a segurança e o entendimento compartilhado de pertencer a um grupo cultural (GIDDENS, 1984, *apud* CORSARO, 1992). Basesando-se em Goffman (1974), o autor defende que esta previsibilidade empodera as rotinas, proporcionando quadros dentro dos quais uma vasta gama de conhecimentos socioculturais podem ser produzidos, reconhecidos e interpretados.

Corsaro (1992) define que as rotinas das crianças são as estruturas primárias da cultura de pares que, como os enquadramentos de adultos, são vulneráveis a novas codificações e fabricações. São elas que permitem aos atores sociais lidar com ambiguidades, eventos inesperados ou problemáticos e, ao mesmo tempo, estar em um quadro social confiável, previsível e relativamente seguro.

Estudos no campo da psicologia corroboram a concepção de rotinas culturais propostas por Corsaro e os elementos que fazem parte das mesmas. Ressaltam-se os estudos de Carvalho, Império Hamburger e Pedrosa (1996), Viana e Pedrosa (2014), dentre outros, que trazem o conceito de brincadeiras coordenadas cooperativas, que, segundo estas últimas, significa a habilidade de a criança compreender o outro como agente interacional ao negociar e coordenar com ele um tópico comum de brincadeira. Para tal, semelhante ao conceito de

entendimento compartilhado, proposto por Corsaro, as autoras utilizam o conceito de orientação da atenção, um dos princípios da sociabilidade, para que sejam instaurados processos interativos entre crianças. O princípio da orientação da atenção explica-se pela capacidade humana de compartilhar atenção e intenções com os coespecíficos (CARVALHO, IMPÉRIO-HAMBURGER e PEDROSA, 1996; TOMASELLO, 2003 (apud LUCENA e PEDROSA, 2014)), ou com os pares (CORSARO, 2009, 2011).

Os princípios organizadores da sociabilidade humana propostos por Carvalho (1988), ao estudar a interação social com coetâneos: orientação da atenção, atribuição de significados e persistência de significados, trazem o coespecífico como foco de atenção, o qual pode compartilhar ações através da atribuição de significados à ação executada pelo outro. Tais significados podem persistir e a brincadeira se integrar à cultura de um determinado grupo de crianças, ou ainda se estender a outros grupos (VIANA; PEDROSA, 2014). Nesse sentido, os princípios propostos por Carvalho caminham na direção dos componentes das rotinas culturais de Corsaro: orientação da atenção, semelhante ao princípio do enquadramento; contextualização, que faz relação ao conceito de atribuição de significados.

Corsaro (1992) traz conceitos que são cruciais para compreender as rotinas sociais instauradas pelas crianças, quais sejam: enquadramento (“framing”), baseado em Goffman (1974,); contextualização, baseado em Gumperz (1982) e embelezamento, baseado em Corsaro (1988) e Corsaro e Heise (1990).

Ao referir-se ao enquadramento, Goffman (1974, p. 10-11) ressalta que "quadro" refere-se aos "elementos básicos dos princípios de organização que governam os eventos sociais e nosso envolvimento subjetivo neles". Nesta concepção, implica dizer que os atores sociais podem reconhecer quadros relevantes e suas inter-relações. O teórico traz como exemplo, uma situação de brincadeira de faz-de-conta em que uma criança pode se reportar a objetos visivelmente presentes, como equipamentos de cozinha, uma cama, ou um telefone e informar: “temos um forno para cozinhar”, “esta é a cama que dormimos”, de modo que tais atitudes podem ativar estruturas possíveis de rotinas familiares de uma cultura específica.

Os exemplos acima se referem ao que o autor denomina por enquadramento primário, os quais servem como "hipóteses de trabalho" sobre o que está acontecendo em uma situação de interação, o que “possibilita ao usuário localizar, perceber, identificar e rotular um número aparentemente infinito de ocorrências concretas definidas em seus termos” (GOFFMAN, 1974, apud CORSARO, 1992).

Outro conceito necessário à compreensão das rotinas culturais é o de contextualização, o qual se baseia em Gumperz (1982, apud CORSARO, 1992). Segundo Corsaro, nas rotinas produzidas coletivamente, os atores devem desenvolver uma sensibilidade para reconhecer as pistas de contextualização e usá-las. Na perspectiva do estudioso, tais pistas “incluem aspectos da estrutura sintática, prosódica, características para-linguísticas e comportamentos não verbais que, em diferentes combinações, sinalizam a natureza dos eventos culturais para gerá-los”.

Na medida em que as rotinas culturais são ativadas e contextualizadas, as mesmas estarão prontas para transformações, inclusive enquanto estiverem sendo produzidas. Partindo desse pressuposto, Corsaro afirma que o tipo mais comum de transformação é o embelezamento (Idem).

Embelezamento se refere à intensificação ou ampliação do significado de certos elementos (ou de todo) das estruturas primárias. Comportamentalmente, embelezamento envolve o exagero da expansividade de determinadas ações, a adição de ações relacionadas, mas não essenciais, para a adoção da estrutura primária (rotinas), e múltiplas repetições de ações ou sequências de ações na estrutura primária (Idem, 1992).

Em seus estudos, o Corsaro (1992) assegura que a maioria dos tipos de embelezamento nas rotinas de pares de crianças é coletiva e não pessoal. O embelezamento se dá por meio de uma série de ações orquestradas cooperativamente, por meio das quais as crianças prolongam ou realçam aspectos das rotinas culturais que estão produzindo. O embelezamento difere da codificação uma vez que a estrutura primária não se transforma em outra coisa.

Segundo Corsaro (Idem), o embelezamento deste tipo é comum nas brincadeiras de faz de conta, em que as crianças produzem uma série de repetições de sub-rotinas ou roteiros específicos. O autor cita como exemplo as ações de limpar, cozinhar, cuidar e disciplinar as crianças na brincadeira de família (CORSARO, 1985; GARVEY, 1977, apud CORSARO, 1992).

A repetição, enquanto um tipo de embelezamento produzido com frequência nas rotinas de pares infantis amplia o significado das rotinas de pares de várias maneiras, fornecendo aos atores sociais a possibilidade de alterar a estrutura básica de rotinas culturais. “Por exemplo: uma criança pode ser uma mãe na rotina de uma brincadeira de família e um bebê em outra, ou um monstro numa produção de uma rotina de aproximação-evitação e uma criança assustada numa repetição logo depois” (CORSARO, 1985, apud CORSARO, 1992).

O autor ressalta ainda que, devido a repetições, o prolongamento das rotinas possibilita que as crianças desfrutem do significado compartilhado na situação.

O estudo empreendido por Lucena e Pedrosa (2014) investiga a constução de rotinas compartilhadas em um grupo de brinquedo de crianças de dois anos. Em seus dados, as autoras trazem no desenrolar das rotinas culturais analisadas, momentos de estabilidade, caracterizados por estruturas de participação reconhecíveis, e transformação, conforme Corsaro, denominada por embelezamento. Ao analisar episódios de interação de crianças, as autoras constataam que as transformações/embelezamentos são cruciais para a manutenção do interesse das crianças na atividade, o que a torna mais atrativa e, ao mesmo tempo, viabiliza a continuidade por persistir uma estrutura reconhecível e estável. Em síntese, enquadramento, contextualização e embelezamento são elementos importantes para a produção de rotinas na cultura de pares infantis.

Embora a brincadeira não seja o foco dos estudos de Corsaro, mas, sim, a construção de rotinas culturais que pode surgir em situações brincadas, em suas pesquisas com crianças o pesquisador observou que o tema mais comum nas brincadeiras de papéis na faixa etária de dois a cinco anos volta-se às expressões de poder, ou seja, as crianças trazem para a brincadeira as situações em que os adultos lhe impõem algum poder. Ressalta ainda que, “no jogo sociodramático, as crianças desfrutam da possibilidade de expressar poder” (CORSARO, 2009). Outro aspecto trazido para a brincadeira pela criança, enfatizado pelo autor, é o gênero, ou seja, o comportamento das meninas e dos meninos e a forma como estes papéis são ou não estereotipados por gênero. Do ponto de vista do autor, as crianças não compartilham simplesmente esses estereótipos do mundo adulto, mais do que isso, parecem desafiá-los e refiná-los ao seu modo.

Corsaro (2009, p. 40) assegura que “o jogo de papéis envolve mais do que a aprendizagem de conhecimentos sociais específicos; envolve também aprender a relação entre contexto e comportamento”. Concorda com Bateson (1956, apud CORSARO, 2009), que, ao brincar de papéis, além de aprender a respeito da posição social específica daquele papel, a criança também aprende que existem papéis.

É na perspectiva de olhar para as situações de ficção empreendidas pelas crianças em suas rotinas culturais que será possível compreender seus processos de significação de família que constituem as culturas de pares infantis.

2.2 A pesquisa com crianças na psicologia sociointeracionista e na sociologia da infância: diálogos e confluências

Durante muito tempo, a criança fez parte da pesquisa científica enquanto “objeto” a ser investigado, observado, medido, descrito, analisado e interpretado (CAMPOS, 2008). Especialmente na educação, como aponta Campos, as pesquisas investigaram e continuam ainda a investigar as crianças, prioritariamente, enquanto alunos, esquecendo-se do ser criança e da infância. Tal afirmação pressupõe que a pesquisa envolvendo criança não é algo novo.

Vive-se no campo científico uma ruptura com a tradição científica que se consolidou no século XIX, a qual tem a criança como objeto de investigação, especialmente nas áreas da medicina e da psicologia (ROCHA, 2008), que legitimou saberes que se pautaram numa perspectiva de isolamento do ser humano, e que teve como consequência uma homogeneização da infância. Ao se fazer uma análise do lugar da criança na pesquisa científica nas últimas décadas, é possível perceber diversos campos que têm se debruçado para as questões que envolvem a criança e a infância, a exemplo, a história, a antropologia, a sociologia etc. (ROCHA, 2008). Tais perspectivas tomam como base a necessidade de uma articulação dos diferentes saberes sobre a criança e a infância que levam a questionamentos acerca do lugar que esta tem ocupado nas pesquisas no campo das ciências humanas e sociais como, por exemplo: quem é o sujeito criança para a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia, a Filosofia, a Pedagogia? (SOUZA; CASTRO, 2008). São estes os chamados “novos estudos” na perspectiva da própria criança.

Este estudo se apoia em duas tendências que têm desenvolvido suas investigações com as crianças colocando-as como centro das ações. Uma delas, a Sociologia da Infância, a mais recente, fundamenta-se na perspectiva da criança enquanto agente/ator social (FERRERIRA, 2002; 2005a; 2005b). Conforme assinala Rocha (2008, p. 47), tê-la como agente social implica auscultá-las no sentido de reconsiderar seu espaço social, ou seja, “ouvi-las”. Outra tendência é a da Psicologia sociointeracionista, a qual parte de uma perspectiva desenvolvimental de investigação a partir do olhar para o que (como) as crianças fazem em suas interações com seus coespecíficos (CARVALHO, IMPÉRIO-HAMBURGER E PEDROSA, 1996; CARVALHO, PEDROSA, ROSSETTI-FERREIRA, 2012).

Dentro desta lógica de investigação, que respeita a criança, Graue e Walsh (2003, p. 115) chamam a atenção para se considerar “a investigação *com* crianças como um modo disciplinado e sistemático de conviver com as crianças que sabem mais acerca do seu mundo do que o investigador”. Nesse sentido, compreende-se a criança enquanto ator social, o que significa estudá-las a partir delas mesmas (FERREIRA e SARMENTO, 2008).

Corroborando este pensamento, Ferreira (2002b) ressalta a necessidade de inverter o olhar e reconhecer a realidade social a partir da infância e das crianças, o que implica entender as crianças enquanto atores individuais e coletivos empenhados em agir nos seus mundos. Nesse sentido, nas pesquisas que consideram as crianças atores sociais, sua autonomia e equidade são legítimas, e suas interações são a unidade de análise privilegiada, baseando-se no princípio da “simetria ética”⁷ com os adultos (Idem, 2002b).

Ferreira (2008, p. 38) compartilha da perspectiva de que as crianças “merecem e devem ser ouvidas e serem consideradas informantes legítimos, sobretudo em assuntos que lhes digam respeito”. Nesse contexto,

[...] adotar uma concepção de pesquisa *com* crianças em que elas são vistas como atores sociais implicados nas mudanças e sendo mudados nos mundos sociais e culturais em que vivem, e como protagonistas e repórteres competentes das suas próprias experiências e entendimentos – elas são, portanto, as melhores informantes de seu aqui e agora.

Nesse sentido, como atores sociais que são, com poder de ação e de tomada de iniciativa, implicadas na construção e determinação das suas próprias vidas, dos que a rodeiam e da sociedade a que pertencem, às crianças, devem ser conferido um estatuto semelhante ao de qualquer outro ser social (FERREIRA, 2005a).

Acerca de tal questão, pesquisadores sociointeracionistas corroboram com esta visão de criança como agente de criação e transmissão de cultura desde os primeiros anos, e que a interação social é a matriz de construção do ser humano (CARVALHO; PEDROSA, 2002).

Carvalho e Pedrosa (2002, p. 182), no que se refere aos estudos que colocam as crianças como centro da investigação, consideram a cultura como contexto, espaço e fator do desenvolvimento. As autoras referem-se ao consenso na cultura da psicologia do

⁷ A respeito da Simetria Ética afirma-se que “as práticas usadas na pesquisa devem estar de acordo com as experiências das crianças, os seus interesses, valores e rotinas quotidianas” (cf. Christensen & James, 2005, p. 484).

desenvolvimento na perspectiva de criança como agente ativa e do lugar de importância da interação delas. Recorrem a Corsaro (2005) a respeito do seu conceito de cultura, enquanto conjunto de atividades e rotinas, artefatos, valores e interesses compartilhados pelo grupo de pares de idades, afirmando que, nesse mesmo sentido, têm investigado formas de criação e transformação de normas, maneiras de brincar no grupo de crianças de mesma idade ou idade aproximada em situações de interação (CARVALHO, 1989; PEDROSA, SANTOS, 2000; PEDROSA E ECKERMAN, 2000, *apud* CARVALHO e PEDROSA, 2002). Neste contexto, tais perspectivas focalizam as ações coletivas das crianças.

Rossetti-Ferreira e Oliveira (2009), ao tentarem estabelecer um diálogo com a sociologia da infância a partir da psicologia do desenvolvimento, partem do princípio do desenvolvimento como um processo de construção social que se dá na e por meio das interações que as pessoas estabelecem umas com as outras em ambientes culturalmente organizados. As autoras trazem esta possibilidade de diálogo pelo viés da brincadeira, que tem sido objeto de investigação e de interesse tanto da psicologia quanto da sociologia.

Em seus trabalhos, Oliveira e Rossetti-Ferreira (2009) têm apontado que a comunicação interpessoal que caracteriza o faz de conta partilhado requer uma constante negociação de regras e transformações dos papéis assumidos pelos participantes, o que faz com que o enredo construído pelas crianças seja imprevisível. Com isso, as estudiosas chamam a atenção para o fato de que a brincadeira cria um espaço para a novidade e se dá na interação das crianças, aspecto que também é enfatizado por Corsaro e que é referido na tese defendida deste estudo (OLIVEIRA; ROSSETTI-FERREIRA, 2009, p. 63), embora este não tenha dedicado seus estudos exclusivamente à brincadeira, o qual a caracteriza como rotinas e formas culturais pelas quais as crianças apropriam e transformam o mundo. Outro dado que reforça a confluência entre as abordagens da sociologia da infância, especialmente da perspectiva da reprodução interpretativa de Corsaro e a psicologia sacionteracionista, diz respeito à partilha de rituais, já estudados por Wallon (1942, *apud* OLIVEIRA, ROSSETTI-FERREIRA, 2009, p. 64), que chamou a atenção para o papel dos ritos na formação da consciência da mente, ao longo da evolução das sociedades humanas, bem como pesquisa de Pedrosa (1989), a qual investigou a criação de ritualizações em brincadeiras de crianças de dois anos em uma creche pública de São Paulo, que permitiram a regulação recíproca dos comportamentos dos parceiros.

Trazendo para discussão a contribuição de Sarmiento (2008, p. 3) para o estudo das crianças, este ressalta que a análise das crianças e dos seus mundos é possível a partir de uma

abordagem interdisciplinar a qual considere, simultaneamente, “a natureza e a cultura, o indivíduo e o grupo, o corpo e o pensamento, a ação e a sua reflexão”.

Sperb (2009) ressalta a interdisciplinaridade permeada por tensões e convergências entre as perspectivas teóricas que guiam o presente estudo. Ao tratar das convergências, a autora o faz também a partir da brincadeira ficcional e da imaginação. Esta última, enquanto função importante para a criação de algo novo, não está contemplada nos estudos de Corsaro, sendo este fato o ponto chave para o olhar interdisciplinar entre a Psicologia do Desenvolvimento, a Sociologia e a Antropologia. A autora ressalta que a imaginação contribui para a apropriação criativa do mundo adulto, tendo como função criar algo novo.

Muller, Carvalho e Sampaio (2009, p. 189) refletem sobre as contribuições recíprocas identificadas nas afinidades entre sociologia da infância e psicologia sociointeracionista, especialmente no que se refere a métodos. Tal como etólogos, se aproximam de uma espécie desconhecida; Corsaro também se aproxima das crianças devagar e sem medo. A observação de grupos em diferentes contextos também reforça a aproximação entre a psicologia e a sociologia. Como exemplo, Pedrosa e Santos (2009), ao analisarem episódios de brincadeiras compartilhadas, aprofundam a análise dos processos de reprodução interpretativa.

Brandão (2010) em seu trabalho: *A criança ressignifica a cultura: a reprodução interpretativa nas brincadeiras de faz-de-conta em três contextos diferenciados*, fundamentou-se na perspectiva da Reprodução Interpretativa de Corsaro (1992) e na psicologia do desenvolvimento por considerar que estes constituíram-se como referências que explicam o evento do faz-de-conta e suas interlocuções com a cultura de maneira satisfatória. A autora ressalta que assim como a sociologia da infância compreende a criança como um ser ativo e que produz cultura, de maneira semelhante, a psicologia do desenvolvimento rompe com a visão tradicional de que a criança é um ser passivo, e olha para a infância como um período da vida em que a criança é participante ativa da sociedade, e passa a estudá-la como uma categoria social que age sobre o mundo (BRANDÃO, 2010, p. 17).

Müller, Carvalho e Sampaio (2009, p. 194) ressaltam uma convergência entre a sociologia da infância e abordagens da psicologia do desenvolvimento, a exemplo da teoria walloniana, que compreende o conceito de desenvolvimento como processo que só é possível ocorrer em um ambiente sociocultural em integração com a concepção de criança como um ser biologicamente sociocultural. Muller e Hassen (2009, p. 466) argumentam que a infância demanda estudos interdisciplinares e processos flexíveis de pesquisa, o que acarreta na ruptura com dicotomias entre crianças e adultos, criadas na modernidade. As autoras consideram a infância como um fenômeno híbrido, que é produzido na intersecção de

aspectos biológicos e sociais, e, portanto, necessita da integração de disciplinas das ciências sociais e naturais, o que possibilita refletir que não há supremacia de uma área de conhecimento para com a outra, ou ainda, que é inútil acreditar que uma única perspectiva teórico-metodológica dê conta da complexidade do campo da infância.

É de conhecimento dos estudiosos da infância que, desde os anos 30, a expressão “sociologia da infância” existe (QVORTRUP, 1995, apud SARMENTO, 2009, p. 18), porém, é apenas na década de 90 que uma nova sociologia da infância passou a considerar as crianças como atores sociais, nos seus mundos de vida, e a infância, como categoria social do tipo geracional, socialmente construída (SARMENTO, 2009, p. 22). Sarmiento (2009) ressalta que, até meados do século XX, a infância era considerada uma categoria menor. Nesse sentido, não dá para ignorar que tanto a sociologia da infância quanto a psicologia negaram por algum tempo ou por alguma vertente a concepção de criança ativa e agente do seu desenvolvimento.

Falamos de um momento histórico e social em que ambas as abordagens têm ancorado seus estudos em perspectivas interpretativas das ações das crianças, privilegiando suas competências, suas atividades conjuntas, suas criações, negociações, e suas construções de significados. As contribuições de ambas as correntes teóricas para os estudos *com* crianças em processos de interação e das construções de suas culturas de pares são fortemente evidenciadas pelos pesquisadores mencionados, o que reforça a possibilidade e a necessidade do diálogo, fecundo, por sinal, entre as duas perspectivas e justificam a opção teórica do referido trabalho.

3 A PESQUISA SOBRE O OBJETO SOCIAL FAMÍLIA SOB DIFERENTES PERSPECTIVAS NA PESQUISA COM CRIANÇAS: LEVANTAMENTO DE 2005 A 2015

O presente capítulo traz para discussão um levantamento de estudos empíricos acerca das concepções/sentidos de família construídos por crianças. Não se trata de um estado da arte, mas de uma busca aprofundada a partir da necessidade de situar a pesquisa aqui desenvolvida no contexto mais amplo de pesquisas já existentes para, então, refletir sobre a sua importância e seu percurso, bem como situar um campo em construção. Os estudos aqui discutidos foram realizados no período de 2005 a 2015. O objetivo de tal levantamento consiste em uma busca atualizada dos estudos sobre o referido tema, ou que se aproximem do mesmo, que possibilitem um diálogo com a presente pesquisa, bem como compreender como tal objeto vem sendo investigado,

Os achados estão pautados na construção de sentidos e significados em crianças sobre família e nas representações sociais de famílias que estas possuem, o que aponta que as pesquisas *com* crianças acerca destes temas é algo recente no Brasil, tendo sido encontrados estudos na última década revelando que há uma lacuna que precisa ser preenchida e colocada em discussão. São trazidos estudos que mais se aproximam do objeto de investigação da presente pesquisa, respeitando-se o critério de se caracterizar como pesquisas *com* crianças e ter a investigação orientada pelas interações entre estas, respeitando e ouvindo suas “vozes”, a partir de diferentes e complementares instrumentos de geração de dados, que apresentem estratégias metodológicas que possibilitem a agência da criança e que elas próprias sejam informantes do que se pesquisa. Os estudos podem ser classificados como novos estudos sobre/com a criança e a infância, visto que, conforme já mencionado, as crianças têm sido sujeito/objeto de investigação por muito tempo, mas é recente o interesse em captar suas perspectivas de variados temas e colocar em discussão as questões teóricas, éticas e metodológicas decorrentes (CRUZ, 2008).

O levantamento desses estudos iniciou-se em 2013, quando a pesquisadora ingressou no Doutorado e teve a necessidade de conhecer esse campo até então pouco conhecido. Desde então, até o ano de 2015, seguiu-se na busca por pesquisas que trouxessem à discussão a temática abordada. Não foi fácil este primeiro momento por alguns motivos, dentre estes, a frequência de problemas de acesso no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que durou meses, o que fez com que o levantamento também fosse

realizado em bibliotecas virtuais das universidades. Também surgiram muitos estudos que tratavam, em sua maioria, de pesquisas que não se caracterizavam como pesquisas *com* crianças ou que tivessem uma relação estreita com o que aqui é pesquisado, o que ao mesmo tempo revelou um campo novo a ser explorado.

Dos estudos que surgiam com as buscas, inicialmente no site da CAPES, verificou-se que a grande maioria foi realizado nas áreas da medicina, do direito, da psicologia, dentre outras áreas, e pelas leituras de resumos, observou-se que a grande maioria do que era encontrado não tinha relação com o estudo presente ou com a educação infantil, o que tornou o levantamento muito abrangente e pouco assertivo. Tendo dificuldade de encontrar pesquisas sobre o tema, recorreu-se a uma pesquisa desenvolvida no LabInt (LIRA, 2012), a qual foi o primeiro estudo sobre o tema a que a pesquisadora teve conhecimento e que serviu de inspiração ao presente estudo. De conhecimento da pesquisa de Lira (2012), o percurso seguiu adiante com a investigação das referências bibliográficas do estudo, que levaram ao conhecimento de novas pesquisas, bem como de pesquisas anteriores, e a partir de então procedeu-se à pesquisa nos sites das bibliotecas virtuais das universidades. Deste levantamento, após a eliminação de algumas dissertações e teses que não colaborariam, neste momento, com a referida pesquisa de doutorado, foram selecionados 5 estudos, todos desenvolvidos na Universidade Federal de Pernambuco. Destaca-se que nenhum deles foi desenvolvido em Programas de Pós-Graduação em Educação, o que demonstra que ainda há uma inexistência de pesquisas nesta área que investiguem as brincadeiras tomando o objeto social a família como tópico para investigar processos de significação e criação de culturas infantis.

Deste universo de pesquisas localizadas, cinco trabalhos possibilitam um diálogo com a presente pesquisa do ponto de vista teórico e, especialmente, metodológico, sendo dois deles fundamentados na Teoria da Representação Social, dialogando com perspectivas teóricas da Psicologia Sociointeracionista e/ou com a Sociologia da Infância, e os demais referenciados nestas duas últimas perspectivas teóricas. Estes foram os únicos estudos, de 2005 até o ano de 2015 que atenderam aos critérios de busca da pesquisadora.

Dois dados interessantes com este levantamento merecem reflexão. O primeiro deles é que pode ser conferido a grupos de estudos do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco excelência e pioneirismo em produções acadêmicas acerca deste tema em questão. O outro é que, talvez pelo embate ainda existente entre correntes da psicologia e da sociologia da infância, os trabalhos estiveram todos voltados à psicologia, e não foram foco dos estudos a constituição de cultura de pares no processo de

construção de significados/sentidos/representação de família. Abaixo, segue o quadro com os estudos selecionados após análise detalhada do universo de sessenta pesquisas.

QUADRO 1: Levantamento das pesquisas

Ano de publicação	Autor	Título	Tipo de publicação	Universidade
2009	MENEZES, Kátia Lacerda Meira	Conversando com crianças: posicionamentos e sentidos em construção sobre família em contextos de conflito na justiça	Dissertação – Mestrado em Psicologia	UFPE
2011	RIBEIRO, F. S.	Família “tem que ter pai e mãe”: representações sociais de família por crianças em Recife	Dissertação – Mestrado em Psicologia	UFPE
2012	LIRA, P. P. B.	Processos de significação sobre família em crianças acolhidas institucionalmente	Dissertação – Mestrado em Psicologia	UFPE
2015	INTERAMINE NSE, Patrícia Guimarães	Sentidos de família na perspectiva de crianças em conflito familiar judicializado	Dissertação – Mestrado em Psicologia	UFPE
2015	SANTOS, Carina Pessoa Santos	Perscrutando a ontogênese das representações sociais de família em crianças de 4 a 6 anos	Tese de Doutorado em Psicologia	UFPE

Tratando-se deste tema de pesquisa realizado em instituições de educação infantil, o número pouco significativo de estudos que foi realizado nesse contexto trouxe alguma especificidade ao objetivo que não estava relacionada às implicações para a educação infantil, tendo sido o espaço institucional de educação infantil apenas um contexto em que crianças convivem e interagem com os pares, portanto, um contexto propício à pesquisa. Destas, apenas duas foram realizadas com crianças em idade de educação infantil. Tais evidências conferem ao referido trabalho de doutoramento um ineditismo, por ser realizado em contexto de educação infantil, ser desenvolvido em Programa de Pós-Graduação em Educação e visar trazer considerações e instigar debates na área da educação da infância, reconhecendo as interações e brincadeiras como ricas possibilidades de construção de significados e criação de cultura nos centros de educação infantil.

Os estudos aqui discutidos situam um campo em construção, recente, e um diálogo necessário com a referida pesquisa, trazendo para tal os objetivos, as metodologias, os resultados e discussões e a importância destes estudos para a presente pesquisa.

No decorrer deste capítulo, são apresentados dois tópicos, os quais foram abordados nos estudos alçados: pesquisas que discutem *a construção de sentidos e significados de*

família em crianças e as representações sociais de família em crianças. Em ambos os tópicos, haverá uma descrição da pesquisa: a temática, os objetivos, a grande pergunta que orientou o trabalho, o referencial teórico que o sustenta, a metodologia empregada, os sujeitos de pesquisa, o contexto onde foi realizada, as grandes conclusões a que se chegou, as contribuições e o diálogo com esta pesquisa de doutorado, bem como possíveis lacunas deixadas.

Os estudos de Ribeiro (2011) e Santos (2015) centralizam suas análises na Representação Social de família em crianças e os estudos de Menezes (2009), Lira (2012) e Interaminense (2015) abordam o tópico da construção de sentidos e significados de família em crianças. Diante da composição teórica e da orientação destes estudos, optou-se pela análise a partir dos dois grupos mencionados.

3.1 Representações Sociais de família em crianças

Neste tópico, serão discutidas as pesquisas de Ribeiro (2011) e Santos (2015). Ambos os estudos se caracterizam por serem pesquisas *com* crianças, ainda que não privilegie apenas crianças em idade de educação infantil. Os mesmos têm em comum se guiarem pelos pressupostos da Teoria das Representações Sociais, e apresentarem contribuições valiosas para discutir questões teórico-metodológicas de pesquisa acerca da temática em questão.

A pesquisa de Ribeiro (2011), *Família “tem que ter pai e mãe”: representações sociais de família por crianças na cidade de Recife*, investigou as representações sociais de família em crianças de 9 e 10 anos, em duas instituições escolares na cidade do Recife, sendo 39 da escola particular e 30 da escola pública, totalizando 69 participantes.

A autora pesquisou a temática a partir do panorama atual de mudanças nas configurações e dinâmicas familiares, contextualizadas sociohistoricamente, e na influência que a família exerce na formação do sujeito e nos valores sociais. Articulou o tema família à memória coletiva e à Teoria das Representações Sociais, e buscou responder a alguns questionamentos, dentre os quais: quais as representações sociais de família construídas por crianças? Existem diferentes representações sociais de famílias pelas crianças a partir de diferentes contextos sociais? Quais os sentidos de família apresentadas por elas? Na transmissão geracional do modelo de família nessa nova geração, há caracteres de tradição ou idealização familiar, marcadas pela memória coletiva?

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com uma proposta plurimetodológica (CRUZ, 2008, apud RIBEIRO, 2011), em que diferentes instrumentos de coleta de dados foram utilizados. A mesma encontra-se organizada em três fases: aplicação de questionário socioeconômico e cultural com as 69 crianças e questionário de associação livre e hierarquização de palavras; na segunda fase, doze crianças, seis de cada instituição, foram convidadas, individualmente, a fazer dois desenhos: o primeiro sobre “família” e o segundo, realizado ou não a critério da escolha da criança, sobre a “sua família”; a terceira fase foi a realização de grupos focais, com as mesmas crianças que participaram dos desenhos. Para tais procedimentos, foram utilizados registros escritos, gravação de áudio e filmagem.

Conforme a pesquisadora, a investigação desvendou o quanto os temas da “família” e da “memória” socialmente compartilhados estão relacionados e envolvem aspectos cognitivos, afetivos e sociais, a fim de tornar familiar o que parecia ser estranho, através da ancoragem e da objetivação.

Conclui afirmando que, diante do que fora analisado, as crianças desse estudo construíram uma teoria do senso comum para dar sentido ao objeto social “família” que foi representada por palavras positivadas e idealizadas, ancoradas em um modelo nuclear tradicional, compartilhado pela memória coletiva, concebida em sentido *mundial* e *natural*. Para estas crianças, a RS de família significa ter *pai*, *mãe* e *filhos*, afetivamente envoltas por *amor*, *carinho* e *união*. Mesmo quando identificaram novos elementos que indicam as mudanças em sua configuração, ela (a família) foi considerada por todos como *muito importante*. Por fim, afirma que os dois grupos de crianças significaram a família de forma positiva, idealizada e afetiva: as crianças da escola privada referiram-se mais às palavras de sentidos afetivos genéricos para designar família, enquanto as crianças da escola pública evocaram as palavras que indicam afetividade concreta, expressa na relação de parentesco.

O segundo estudo dentro do tópico das Representações Sociais de Família por crianças é o de Santos (2015). O referido trabalho, também desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, intitulado *Ontogênese das representações sociais de família em crianças de quatro a seis anos*, teve como objetivo perscrutar a ontogênese das representações sociais de família em crianças de 4 a 6 anos. Fundamenta-se na Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1976, 1990, 2007; JODELET, 2001; 2005; ABRIC, 1993; 1996; 1998; GARNIER, 1999, apud SANTOS, 2015) e recorre à psicologia sociointeracionista.

O estudo foi realizado em dois Centros Municipais de Educação Infantil de Recife. Participaram do mesmo 28 crianças, sendo 12 meninos e 16 meninas. As crianças foram

organizadas em sete grupos a partir da qualidade dos seus relacionamentos em suas brincadeiras, formando-se 3 grupos no CMEI 1 e 4 grupos no CEMEI 2, todos eles compostos por meninas e meninos.

A pesquisadora utilizou como procedimento metodológico as *oficinas de teatro sobre família*. Ao relatar seu percurso metodológico, a autora revela que seu estudo consiste em uma versão aprimorada do procedimento de investigação das oficinas de família, constituídas na brincadeira e conversa com crianças em pesquisas, que vêm sendo realizadas no Laboratório de Interação Social Humana – LabInt, da UFPE (cf. por exemplo, PEREIRA; LIRA; PEDROSA, et. al. 2011; LIRA, 2012; PEDROSA, 2012), especialmente no trabalho de Lira (2012), também discutido neste levantamento.

Nesse sentido, conjecturando maximizar maneiras de conhecer as concepções das crianças sobre família, reconheceu a necessidade de que elas, além de brincar de família, pudessem se enredar numa história em que planejassem assumir papéis sociais idealizados, sem necessariamente ter uma performance correspondente, o que configurou nas oficinas de teatro, em que foi pedido às crianças para planejarem um “teatro sobre família” e, em seguida, encená-lo.

As crianças foram orientadas, por grupos, a planejar e encenar um teatro sobre família. De início, grupos de crianças tiveram dificuldade de entender a proposta das oficinas de teatro de família, e a autora ressalta que foi necessário associar as oficinas de teatro a atividades que fossem do cotidiano destas. Desse modo, as crianças foram convidadas, por exemplo, a fazer uma apresentação/história sobre família. Tomando como base um projeto piloto, foram idealizados dois encontros com cada grupo, sendo um para planejar e selecionar o material necessário para fazer o teatro e o segundo momento para a encenação, no entanto, a proposta da autora foi flexível ao ritmo das crianças.

As oficinas totalizaram 4h56min28seg de videogravação, tendo sido recortados 42 episódios relacionados aos objetivos da pesquisa de sete oficinas realizadas. A autora observou que os conteúdos trazidos pelos participantes dentro da temática família foram diversos e marcados por tensões e estratégias para defender posicionamentos. Destaca os diferentes personagens de família que apareceram tanto no momento do planejamento quanto na encenação, a exemplo de família de amigos, transformers, bombeiros, dragão, pato, lagartixa, beija-flor, entretanto, os papéis e ações destes personagens estiveram relacionados a modelos de família que conhecemos: pai, mãe, filhos, irmãos, bebês, e também papéis como tios, avós e bisavós. Em relação aos temas representados, tanto os que foram planejados quanto os que foram encenados, família esteve associada a cuidar, dar comida, ir à escola,

levar ao médico, ou a temas como separação/divórcio, Natal, filhos de castigo, realização de afazeres domésticos, dentre outros.

Santos (2015) reflete sobre o método das oficinas de teatro sobre família, afirmando que o mesmo trouxe contribuições à pesquisa, possibilitando às crianças planejar, encenar o teatro, e realçou aspectos e características da imaginação infantil, permitindo à criança uma discussão acerca do que é família, quem faz parte dela e o que ela faz. Logo, afirma que as oficinas de teatro sobre família revelaram a imensa habilidade social das crianças participantes.

3.2 Construção de sentidos e significados de família em crianças

Neste tópico, destacam-se os trabalhos de Menezes (2009), Lira (2012) e Interaminense (2015). Tais trabalhos foram elencados neste tema por terem como referencial teórico estudos da Psicologia Sociointeracionista, a perspectiva da RedSig e pelo diálogo com a Sociologia da Infância, bem como por se tratar de pesquisas com crianças que focalizam suas vozes.

Os três trabalhos aqui trazidos para discussão têm como foco crianças que vivem em condições “peculiares” com suas famílias, seja em instituição de acolhimento (LIRA, 2012) ou processo de conflito judicial (MENEZES, 2009; INTERAMINENSE, 2015), diferentemente das pesquisas elencadas no tema anterior em que uma foi realizada em instituições de educação infantil (SANTOS, 2015) e a outra em contexto de educação escolar (RIBEIRO, 2015).

O trabalho de Lira (2012), *Processos de significação sobre família em crianças acolhidas institucionalmente*, investigou processos de significação de família em crianças em instituições de acolhimento institucional. O mesmo foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco.

Nesta pesquisa, apoiada na teoria sociointeracionista de desenvolvimento, o pesquisador afirma que explorar significações infantis sobre família pode revelar como crianças apreendem esse objeto e salientar os aspectos de maior visibilidade, segundo suas perspectivas, ainda que a família implique um processo de contínuas (trans)formações conforme valores e normas culturais.

Algumas questões embasaram sua investigação, quais sejam: que compreensões crianças acolhidas institucionalmente revelam ter sobre família? Como experienciam a

construção de significados sobre esse grupo social estando afastadas de seu convívio cotidiano? Como constroem, compartilham e negociam significados sobre esse grupo social e seus membros? Como percebem e atribuem sentidos aos contextos de família biológica e instituição de acolhimento, presentes em suas histórias de vida e alvos de tantas considerações por parte dos adultos envolvidos com o percurso institucional?

Nesse sentido, o objeto de estudo de Lira (idem) definiu-se na identificação e investigação de processos de significação de família em crianças de 3 a 6 anos acolhidas institucionalmente na cidade do Recife, a partir do qual buscou escutar crianças institucionalizadas, sob diferentes formas de expressão, acerca do tema *família*; observar como papéis e relações familiares são experienciados por essas crianças em brincadeiras de faz de conta, procurando inferir possíveis significações atribuídas a objetos e situações e compartilhadas no grupo de brincar, bem como analisar *o que é ser, como é ser e o que fazem* os personagens existentes na família segundo as crianças.

Através de uma pesquisa qualitativa, pautada na observação e em conversas com crianças, o estudo contou com 24 participantes, entre meninos e meninas, que estavam, há pelo menos um mês, acolhidos e cujas histórias de vida e situação processual no Poder Judiciário não foram conhecidas pelo pesquisador. Em 6 sessões videogravadas, com duração média de 33 minutos, grupos de quatro ou cinco crianças foram convidados a ‘brincar de família’ num *setting* lúdico previamente organizado com objetos à disposição, sugestivos de brincadeiras de faz de conta social em que papéis são protagonizados: indumentárias usadas por adultos e crianças de ambos os sexos, lençol, colchonete, caixas vazias, anteparos, utensílios diversos etc., de forma que levassem ao desempenho de ‘personagens’ que admitissem integrar uma família.

Dois dias após a sessão da qual participou, cada criança conversou individualmente com o pesquisador, também sob registro em vídeo, acerca da temática estudada, utilizando-se como material de apoio três fotografias de momentos relevantes da sessão que participou, escolhidas pelo pesquisador, papel, lápis de cor e giz de cera. Por ‘conversas’, o autor refere-se ao que considera entrevistas individuais semiestruturadas, e esclarece que a opção pelo termo ‘conversa’ se deve à busca por uma definição do encontro como sendo algo mais do que uma entrevista tradicional (SOLON, 2008, apud LIRA, 2012), apresentando um caráter mais fluido e auxiliado por um material de apoio facilitador da expressão verbal e do desenho. Destes encontros, compôs-se um conjunto de 25 conversas individuais, cuja duração variou de 7 a 48 minutos.

O pesquisador destaca em linhas gerais que os dados analisados neste trabalho, construídos a partir da escuta e do olhar atentos sobre a voz e as ações infantis, em brincadeiras e conversas, permitem constatar que, ‘brincando de família’ e falando de seus ‘personagens’ e ações, as crianças sinalizaram fragmentos perceptivos a respeito desse objeto social; isso, por meio da explicitação daqueles que julgaram compor uma família, da consideração de diferenças nas atividades desempenhadas por estes, da referência às distintas relações estabelecidas entre os ‘personagens’, e, especialmente, da forma como negociaram a condução dos empreendimentos lúdicos coletivos; o que revelou diferentes modos de ‘ser família’.

Um dado relevante trazido pelo estudioso é que, pelo brincar, não foram densamente capturadas peculiaridades da vivência infantil de institucionalização. Ainda que existentes, em relação ao conjunto global de dados, enredos lúdicos com conteúdos que claramente saltassem aos olhos como singulares a crianças em acolhimento institucional foram pontuais. Por outro lado, a conversa com a criança, no plano do real, possibilitou um pouco mais de densidade a esse respeito, e em alguns momentos sinalizou sofrimentos, decepções e expectativas.

A grande contribuição metodológica da pesquisa de Lira para o estudo em questão é a proposta de brincar de família e as conversas que o pesquisador desencadeou com as crianças no decorrer das oficinas. Observa-se nos registros dos episódios selecionados que o estilo de fazer pergunta adotado pelo pesquisador que reconhece as ações das crianças e as ajuda a comunicar seu pensamento levavam as crianças a refletir e a expressar as suas significações de família tanto durante as brincadeiras quanto nas conversas.

A pesquisa de mestrado de Interaminense (2015), intitulada *Sentidos de família na perspectiva de crianças em conflito familiar judicializado*, foi também desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco. Sob a perspectiva sociointeracionista e o apoio da Rede de Significações, a pesquisa teve como objetivo perscrutar significações sobre família em crianças de 5 a 11 anos, dentre elas, crianças cujos pais estivessem em litígio na justiça por disputa de guarda ou regulamentação de visitas. O trabalho também objetivou capturar, a partir de brincadeiras coletivas, em que as crianças planejavam uma encenação teatral, fragmentos de significações sobre família; explorar, na construção das brincadeiras, significações sobre família que pudessem ser consideradas indícios da perspectiva das crianças sobre o conflito judicial vivenciado por seus pais e identificar a versão das crianças sobre o rompimento conjugal de seus pais, quando instadas, em situação individual, a conversarem sobre família e sobre sua família.

A questão que norteia seu trabalho é o que vem a ser família para uma criança que vivencia a ruptura familiar? A opção metodológica seguida na pesquisa foi a da pesquisa qualitativa, com ênfase na análise microgenética. Participaram da mesma 41 crianças, sendo 25 meninos e 16 meninas, com idades entre 5 anos e 3 meses e 11 anos e 8 meses. Das 41 crianças participantes, 8 foram crianças que foram chamadas de “crianças focais”, indicadas pelo Tribunal de Justiça. As demais 33 foram crianças convidadas, respeitando-se o ciclo de amizades vivenciado nas escolas. Para cada criança focal, foram convidadas de 4 a 5 parceiros privilegiados indicados pelas professoras, a exceção de um caso em que houve apenas 3 parceiros devido a dificuldades de reunir todos os indicados nos dias em de coleta de dados. No total, as 8 crianças foram provenientes de seis instituições.

Para a realização das oficinas, a pesquisadora dispôs de materiais para a montagem de um cenário confortável, tais como: dois tapetes e almofadas coloridas, papéis, lápis e borrachas, construindo assim um *setting* para a realização da oficina em cada instituição.

A coleta de dados se deu em duas sessões: uma coletiva e uma individual. No total foram 8 sessões coletivas que se constituíram em uma brincadeira na qual as crianças deveriam planejar uma encenação teatral sobre família (uma história de família para um teatro). As oficinas foram videogravadas e tiveram duração entre 17 a 45 minutos. Algumas perguntas foram colocadas no momento das oficinas coletivas no intuito de instigar a criatividade e engajamento das crianças na atividade, a exemplo: como seria a história? Quem seriam os personagens? Neste momento, ficaram disponíveis também às crianças papel, lápis e borracha, caso julgassem necessário utilizar.

Após as sessões coletivas, a pesquisadora assistiu às filmagens e capturou imagens significativas. Tais imagens foram utilizadas na etapa posterior de conversas individuais com cada criança focal. A conversa objetivou dialogar sobre as experiências vivenciadas na oficina e sobre os sentidos que elas atribuíram à família. O momento da oficina individual foi dividido em três partes. Na primeira, a pesquisadora perguntava sobre como tinha sido a oficina, se a criança tinha gostado ou se sugeriria algo diferente com relação à história criada. Logo as fotografias eram apresentadas com a intenção de fomentar conversas sobre a oficina. No segundo momento era solicitado à criança que fizesse um desenho seguindo a seguinte instrução: “agora eu quero que você faça um desenho de uma família”. Dando sequência, era solicitado pela pesquisadora o seguinte: “agora você vai desenhar a sua família”. Após o término dos desenhos, a pesquisadora sugeria que a criança comentasse sobre os mesmos. A mesma utilizou ainda um pequeno roteiro com perguntas que possibilitariam conhecer melhor

o contexto familiar de cada criança focal. As entrevistas tiveram como mote desenhos produzidos pelas crianças sobre “uma família” e “minha família”, em contexto individual.

A pesquisa de Interaminense inspira-se nos trabalhos de Ribeiro (2011) e Lira (2012), também discutidos neste capítulo.

A pesquisadora ressalta que nas oficinas a composição familiar adquiriu contornos diversos ao longo da criação do grupo. Em alguns grupos, os arranjos familiares estiveram limitados à quantidade de crianças. Segundo a autora, isso foi reforçado pelo fato de eles estarem criando uma peça de teatro, dado também encontrado na pesquisa de Santos (2015). Um ponto ressaltado pela pesquisadora é que no planejamento do teatro de família, as crianças recorreram aos contos de fadas, lendas e filmes, bem como personagens de princesas, super-heróis. Nesse sentido, apareceram personagens como pai, mãe, irmãos, filho, primos, tios, avós, bisavós, sogros, amigos, namorado e animais como peixinhos, cachorros. Como a frequência de personagens de pai, mãe, filhos foi maior, a autora conclui a predominância de elementos que compõem a família nuclear, e ressalta que muitos personagens mencionados não foram elencados para compor a história.

Nesse sentido, a autora verificou que as configurações de família que apareceram nos grupos são abrangentes, não se restringindo a um modelo de família nuclear, embora as figuras de pai, mãe e filhos tenham estado sempre nos arranjos e parecem constituir um núcleo de significação, independente da existência de separação conjugal.

O que a autora pôde perceber das falas dos sujeitos da pesquisa foi que, independentemente das formações, ser família tem a ver com manifestações de cuidado, proteção e vinculação afetiva, a capacidade de se sentir pertencente a um grupo social, sendo o vínculo interpessoal capaz de maximizar o compartilhamento social, a negociação de sentidos, os valores e as crenças culturais.

O terceiro trabalho deste tópico de discussão é o de Menezes (2009), denominado *Conversando com crianças: posicionamentos e sentidos em construção sobre família em conflito na justiça*. Trata-se de trabalho de dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco.

O trabalho de Menezes (2009) surge do interesse da pesquisadora a partir do seu trabalho como assistente social no judiciário, em que emergiram inquietações suscitadas no atendimento às pessoas envolvidas em contextos de conflito familiar. A pesquisa se apoia no referencial teórico do Construcionismo Social, perspectiva epistemológica.

Seu objetivo foi conhecer as crianças envolvidas nos contextos de conflito familiar, ouvir sobre o que tinham a dizer sobre suas experiências, no intuito de compreender a partir

das suas narrativas, como elas percebem, descrevem e posicionam a si mesmas e aos outros em tais contextos. Buscou compreender as narrativas sobre os sentidos de família construídos pelas crianças no contexto de litígio, tendo como conclusão que as crianças se mostram pessoas que intervêm, medeiam, ponderam e constroem estratégias de cuidado frente às circunstâncias desveladas. O argumento que norteia seu estudo é o de que a criança não é passiva nestes contextos, posicionando-se e produzindo sentidos sobre suas experiências familiares. A autora classifica seu estudo no campo dos novos estudos da infância e ressalta que se trata de uma investigação *com* crianças, capturando suas vozes, olhares, experiências e pontos de vista.

Tratando-se das estratégias metodológicas adotadas, foi realizado um levantamento dos processos cíveis e criminais encaminhados para atendimento no Setor Psicossocial do Fórum no período de fevereiro a março de 2008, com o objetivo de identificar, através da leitura dos autos, situações de litígios entre familiares que remetessem a disputas por crianças formalizadas em ações de guarda, regulamentação de visitas, pensão alimentícia, maus tratos, dentre outros aspectos. O foco da pesquisadora estava voltado a identificar meninos e meninas cujas famílias apresentassem mais de uma dessas ações em tramitação, marcados pela ruptura do convívio.

Do acervo de sessenta e quatro processos, foram identificadas dezoito crianças, sendo algumas delas irmãs e doze famílias que estavam dentro dos critérios propostos. Após a seleção das crianças e famílias participantes da pesquisa, estabeleceu-se os contatos iniciais, realizados no próprio fórum, aproveitando datas já agendadas para as famílias. Ao final desta primeira etapa a pesquisadora contou com um grupo de 7 crianças, sendo 5 meninas e 2 meninos.

Inicialmente foram realizadas entrevistas-conversas singulares com cada participante, a partir de um roteiro elaborado, com o objetivo, segundo a autora, de desencadear um processo de conversação, de diálogo, no qual os sentidos fossem co-construídos. Tais encontros conversacionais, assim definidos pela autora, ocorreram nas residências dos participantes, registrando-se uma média de três encontros, com duração média de quarenta minutos. As sessões de conversas foram gravadas. Em seguida, foi proposta às crianças uma atividade de produção de fotografias pelos próprios participantes da pesquisa. Cada uma das crianças recebeu uma máquina fotográfica descartável e teve como proposta fotografar a sua família.

Na sequência, foi realizada uma atividade coletiva de entrevistas-conversas grupais a partir das fotografias, com o intuito de que os participantes desencadeassem conversas sobre

família de modo que fosse possível perceber como e se os conflitos viriam à tona a partir das suas narrativas e argumentos, das contra-argumentações, compartilhamentos e negociações do grupo, bem como escutar as narrativas e argumentos dos seus pares.

A roda aconteceu por blocos temáticos: a família que eu tenho; a família que eu gostaria de ter e a família que é possível ter, sendo este momento videogravado e com roteiro elaborado, o qual tornou-se flexível. Durante este momento, houve atividades artístico-manuais com materiais didáticos para pintura, colagem, desenho para a produção de álbum e de cartazes com as fotos produzidas. Concomitante à roda de conversas das crianças, houve roda de conversas com os adultos, que estavam aguardando-as.

Como procedimento de análise, optou-se pela análise do discurso, e como categorias de análise, foram definidas pela pesquisadora: as relações das crianças com os adultos; suas experiências no contexto de conflito que pautam as relações cotidianas; as relações com a justiça em tais contextos, a família e a convivência. Para cada tópico, a autora considerou os extratos das falas que pareciam identificar e clarificar os sentidos em construção e as posições em jogo. Tratando-se da postura das crianças acerca dos conflitos vivenciados em família, a autora revela que em suas falas, estas trouxeram sentimentos relacionados a medo, angústias, preocupação e até morte, entretanto, demonstraram que, mesmo em meio a brigas, desentendimentos e situações de violência, elas foram capazes de reagir com atitudes de fuga, tapando os ouvidos a fim de se blindar dos ataques entre os pais, pedir socorro e até se interpor aos pais em momentos de agressões físicas.

Os resultados apontam a não passividade das crianças, uma vez que se posicionaram e reproduziram sentido sobre o que viviam. As narrativas das crianças estavam repletas de críticas sobre as relações familiares dos adultos, com destaque para a dificuldade de diálogo, chegando a propor o caminho do diálogo para a resolução dos impasses familiares.

3.3 Considerações acerca das pesquisas

O conjunto de pesquisas selecionadas neste levantamento revelam aspectos importantes sobre a investigação *com* crianças que envolva suas significações/sentidos/representações sobre família, a partir de diferentes procedimentos metodológicos. Ao analisá-las, destaca-se a atualidade dos estudos sobre o referido tema, ressaltando que, especialmente na última década, tem-se intensificado os estudos sobre tais

processos, do ponto de vista da própria criança, porém, ainda restrito à área da psicologia dentre outras, nas quais não aparece a educação.

Ao mesmo tempo em que tal levantamento aponta uma escassez de estudos que investiguem o objeto de interesse deste trabalho, especialmente no que diz respeito à área da educação, tornou público uma relação e continuidade entre os trabalhos discutidos, à medida que todos, com suas especificidades, foram desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Psicologia na UFPE, estando minimamente familiarizados uns com os outros, de modo que possibilitou reflexões acerca dos instrumentos metodológicos, seus limites e a necessidade de pensar novos caminhos que potencializem a investigação e que precisem cada vez mais aquilo que a criança pensa, reflete e constrói a partir do *como* ela pensa, reflete e constrói seus significados. Tal movimento é extremamente importante na pesquisa científica, pois permite o diálogo entre os estudos acerca de um mesmo tema ou de temas que estejam relacionados direta ou indiretamente.

Nesse sentido, o propósito de tal levantamento foi situar um campo em construção, efetivar sua importância, discutir procedimentos metodológicos a fim de refletir sobre o que de “novo”, em termos de procedimentos metodológicos e resultados, o estudo aqui empreendido pode apresentar e que colaboração traz às pesquisas já empreendidas.

No início do levantamento, realizado na base de dados da CAPES, percebeu-se que a grande maioria dos estudos era *sobre* crianças a partir da perspectiva dos adultos, especialmente os que estavam ligados à área jurídica ou à área da saúde, o que revela que foi reconhecida por determinados grupos de pesquisa a necessidade de investigar tais assuntos, as significações de família em crianças, na perspectiva de entender o processo de tais construções pelo que a própria criança, sujeito protagonista de seu desenvolvimento, traz, e reforça a importância de pesquisar sobre o referido tema em contexto de educação infantil, reconhecendo as contribuições que a pesquisa *com* crianças em seus contextos reais de convivência pode trazer a esta etapa da educação básica.

O levantamento situa o lugar que a temática que envolve os processos de significação de família em crianças e as culturas de pares que são criadas vem ocupando, enquanto um campo de pesquisa ainda tímido, porém emergente e, portanto, em expansão. Diante disso, algumas considerações podem ser tecidas acerca dos cinco estudos levantados. Primeiramente, ressalta-se que todos trouxeram a perspectiva da criança, respeitando sua

agência, bem como os aportes teóricos comungam com os que dão sustentação à presente pesquisa de doutorado. Embora a mesma não utilize da Teoria das Representações Sociais, reconhece-se a contribuição das duas pesquisas da área das Representações Sociais, especialmente no que se refere a estratégias metodológicas e resultados encontrados.

Ao analisar tais estudos foi possível verificar uma ampla variedade de instrumentos metodológicos, todos utilizados por pesquisadores que buscaram ouvir as crianças e investigar suas perspectivas. Destaca-se o fato de que todas elas utilizaram mais de um instrumento para geração de dados, a fim de chegar o mais próximo possível das crianças, quer tenha sido em momentos individuais ou em grupos, o que possibilitou um maior acesso às suas construções. Dentre estes instrumentos metodológicos, destacam-se: desenhos, entrevistas/conversas, produção de fotografia, oficinas de brincadeira de família, oficinas de teatro sobre família: planejamento e encenação, os quais estiveram relacionados à observação e ao olhar atento ao que as crianças fazem e como fazem quando estão juntas. Utilizou-se ainda a videogravação e o diálogo com as crianças de modo que se assegurasse um clima de confiança.

Nas pesquisas realizadas, constatou-se a influência social que a mídia, os desenhos animados, os filmes, e outros elementos culturais exercem sobre as crianças. Estes foram trazidos para as diferentes situações: brincadeiras, desenhos, conversas, planejamento e encenação de teatro de família, influenciando direta e indiretamente na construção de sentidos pelas crianças, especialmente os trabalhos de Lira (2012), Santos (2015) e Interaminense (2015), na criação de cultura de pares, embora não tenha sido foco dos trabalhos tal observação.

Assume-se aqui uma maior orientação aos trabalhos de Lira (2012) e Santos (2015). O trabalho do referido autor, inicialmente, foi a principal fonte de inspiração da pesquisa em andamento, especialmente por ter sido a única encontrada sobre processos de significação de família em crianças a partir da observação de situações de brincadeira, assim como por ter sido a primeira que a pesquisadora teve conhecimento. Já o trabalho de Santos (2015) inspira pela metodologia das oficinas de teatro, que traz em sua proposta a oportunidade de planejamento antecedendo a encenação do teatro de família

O olhar para os trabalhos esclareceu como e quais instrumentos poderiam ser utilizados na referida pesquisa de doutorado a fim de atingir os objetivos propostos, por exemplo, o questionário utilizado por Ribeiro (2011). Nesta pesquisa, foi aplicado questionário com os responsáveis pelas crianças sujeitos do estudo, com o intuito de conhecer

obter informações do contexto familiar da criança, e, quando necessário, auxiliar na interpretação de elementos culturais que as crianças possam trazer.

A respeito dos desenhos de família e da sua família empreendidos nos estudos de Ribeiro (2011) e Interaminense (2015) foi possível acessar informações que nas situações de faz-de-conta não foram reveladas, o que desponta a importância de recorrer a mais de um instrumento metodológico e que estes possibilitem momentos individuais e em grupos. Nesse sentido, o papel do desenho enquanto recurso/instrumento metodológico para capturar as significações infantis.

Nas pesquisas apresentadas, algumas semelhanças e congruências merecem ser ressaltadas a fim de refletir sobre o que já existe de resultados na pesquisa com criança com sobre temática que se afina à presente pesquisa e que caminhos é possível trilhar para chegar a outras evidências. Ao concluírem seus estudos, os autores trazem as concepções/representações/significações de família apresentadas pelos sujeitos de suas pesquisas, e, nestas considerações, nota-se semelhanças, independente do contexto em que foi realizada e da situação de vida em que cada criança se encontrava. Por exemplo, na pesquisa de Ribeiro (2011), a palavra *família* foi representada por palavras positivadas e idealizadas, ancoradas em um modelo nuclear tradicional, compartilhado pela memória coletiva, em que significou ter *pai, mãe e filhos*, afetivamente envolvidos por *amor, carinho e união*. No trabalho de Santos (2015), família também foi representada por palavras que trazem perspectivas positivas, relacionadas à afetividade; ou ainda da família como responsável pela educação dos filhos e pela subsistência de seus membros.

Como exemplo, também o trabalho de Lira (2012) trouxe o modelo de família nuclear na composição, mas não necessariamente as famílias brincadas se prenderam a este modelo, surgindo famílias compostas por mãe e filho; pai e dois filhos. Outro dado importante é que os ‘personagens’ terem sido mencionados nas oficinas não significou que estes foram vivenciados nas brincadeiras. Independente do fato de as crianças estarem em situação de acolhimento, as brincadeiras de família tiveram como componentes personagens como pai, mãe, filhos, etc., dado semelhante em brincadeiras de família de crianças que vivem fora de instituições de acolhimento.

Interaminense (2015) cita os ganhos significativos que a pesquisa de Ribeiro (2011) obteve ao solicitar um desenho de “família” e de “sua família”. Por esta razão, a pesquisadora

incluiu o desenho em sua pesquisa com a suposição de que com este procedimento haveria mais chance de acesso aos conflitos familiares. Assim como Lira (2012), Interaminense (2015) cria um *setting* lúdico para o desenvolvimento das oficinas de teatro. Tratando-se das pesquisas de Santos (2015) e Interaminense (2015) destaca-se que ambas realizaram suas coletas de dados com mais de um grupo de crianças, totalizando um número considerado pequeno de sessão com cada grupo, o que possibilitou a reflexão enquanto pesquisadora, e definiu para o estudo aqui apresentado a opção por selecionar um único grupo, com o objetivo de acompanhar o processo de desenvolvimento das oficinas de teatro sobre família em um maior número de sessões, de modo que possam ser percebidas rotinas instauradas e seus componentes, as significações e as culturas infantis.

Embora Santos (2015) e Interaminense (2015) utilizem oficinas de teatro, vale ressaltar algumas diferenças em suas opções e definições metodológicas. Interaminense (2015) propõe uma *oficina de brincadeira de encenação de teatro de família*, já Santos (2015) propõe *oficina de teatro de família, que compõe momento de planejamento e encenação do teatro de família*. Nesse sentido, considera-se que o momento de planejamento proposto por Santos (2015) dá maior possibilidade de investigar as significações de família das crianças e perceber se as famílias significadas no momento do planejamento foram as mesmas brincadas na encenação. Faz-se relevante ressaltar que em ambas as pesquisas citadas os arranjos familiares, por vezes, estiveram limitados à quantidade de crianças na oficina, o que é reforçado pelo fato de estarem criando uma apresentação de teatro que, possivelmente, poderia ter encenação (no caso de Santos), e os “personagens” precisariam ser vividos pelas crianças presentes.

Em presença desse conjunto de reflexões e contribuições de ordem teórico-metodológica, de conhecimento de um campo de pesquisa em construção, espera-se que a presente pesquisa venha a integrar esse bloco de estudos com dados inéditos e que dialoguem com os estudos já existentes, ampliando as considerações a que já se chegou com os mesmos.

4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Antes de discorrer sobre os procedimentos metodológicos do referido estudo, esclarece-se que no curso da pesquisa de campo foi necessário mudar de grupo de crianças. O grupo selecionado no ano de 2016, quando a pesquisadora iniciou o processo de geração de dados, foi composto por 8 crianças que faziam parte das duas turmas do 2º período (quatro crianças de cada turma) do turno vespertino, as quais, terminando o referido ‘ano letivo’, saíram da instituição e da educação infantil.

As etapas de geração de dados com este grupo de 2016 seriam finalizadas no início de 2017, já que o calendário letivo deste ano de 2016 terminaria no final de fevereiro de 2017. Entretanto, a Secretaria Municipal de Educação – SEMED antecipou o calendário de finalização do ano letivo de 2016. O mesmo foi encerrado em 06 de janeiro do corrente ano, decisão que foi oficializada no dia 04 do referido mês, dois dias antes da nova data de encerramento, dia em que a instituição e a pesquisadora tomaram conhecimento.

Em respeito à ética na pesquisa *com* crianças e ao contexto real dos acontecimentos a pesquisadora optou por não finalizar a pesquisa de campo com o referido grupo, embora a instituição tenha se colocado à disposição para protelar por uma semana o calendário apenas das duas turmas que continham crianças do grupo. Reconheceu-se que tal situação seria oposta ao que se defende neste estudo, tendo em vista que a rotina diária não estaria acontecendo, a instituição não estaria funcionando na sua totalidade, e, portanto, entendeu-se que tal situação se assemelharia a uma “pesquisa de laboratório”, fora do contexto. Por este motivo, atrelado à convicção de que seria curto o período para a realização das oficinas de brincadeira de família, foi tomada a decisão de recomeçar o percurso de geração de dados a partir da primeira etapa, no início do ano letivo de 2017, que se deu em 16 de fevereiro.

O referido processo reiniciaria com sessões de observação participante das duas turmas de crianças do 2º período matriculadas neste ano de 2017, para em seguida compor novo grupo de crianças de acordo com o critério de parceria privilegiada, e, desse modo, dar sequência com as oficinas de brincadeira preliminares e as oficinas de brincadeira, etapas da pesquisa que serão explicitadas mais adiante.

Desse modo, algumas reflexões a partir do referido estudo abrangem momentos de toda a vivência da pesquisadora na instituição, especialmente geradas no período de

observação participante em ambos os grupos e na instituição como um todo, a partir da entrada da pesquisadora em campo, pois foi necessária uma aproximação com toda a instituição, o que fez com que a pesquisadora tivesse contato com as crianças das demais turmas. Levando em consideração todo o tempo de imersão no campo e que nesse tempo foram compostos dois grupos para o estudo, por algumas vezes, será necessário fazer menção a momentos que não dizem respeito diretamente ao grupo em que todas as etapas da pesquisa foram realizadas, portanto, os sujeitos desta pesquisa. Diante disso, a título de viabilizar a compreensão do leitor, quando aqui for mencionado algo a respeito do grupo formado referente ao ano de 2016, em que as etapas da pesquisa não foram concluídas, estes serão chamados por grupo 1. Já os sujeitos desse estudo, o grupo de 7 crianças de uma turma do 2º período do ano de 2017 serão chamados por: sujeitos da pesquisa e grupo 2, quando necessário fazer menção ao mesmo. Dados os devidos esclarecimentos, parte-se para a metodologia do estudo propriamente dita.

A investigação aqui descrita utiliza instrumentos de recolha de dados que são comuns na etnografia, a exemplo da observação participante, a imersão no campo de investigação, bem como a perspectiva das crianças em sua inteireza, enquanto sujeitos principais de investigações. Inspira-se também nos procedimentos de geração e análise de dados de pesquisas desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa Processos Sociointerativos e Desenvolvimento Humano (UFPE), já mencionado neste estudo, o qual desenvolveu métodos específicos para realizar pesquisa com crianças em diversos contextos de desenvolvimento, inclusive em creches e pré-escolas. Nesse sentido, o recurso de videogravação, transcrição e análise de episódios interacionais merecem destaque nas pesquisas do grupo referenciado, que também vem sendo utilizado pelo Grupo de Pesquisa Educação Infantil e Desenvolvimento Humano (UFAL).

O contexto desta investigação é a educação infantil, dentre tantos outros contextos de que a criança faz parte. Entende-se a pesquisa dentro de um contexto, sendo este “um espaço e um tempo cultural e historicamente situado, um aqui e agora específico. [...] o mundo aprendido através da interação e o quadro de referência mais imediato para atores mutuamente envolvidos” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 21). Nesse sentido, o *aqui e agora* é compreendido do ponto de vista de uma rede complexa de interações que compõem o cotidiano, dimensionando a análise para o que se passa *entre* as crianças nas interações e nas relações que compõem suas vidas, e não o que se passa dentro delas (Idem, 2003).

Sob este viés, Graue e Walsh (2003, p. 59) afirmam que uma investigação interpretativa busca compreender o significado que as crianças atribuem nas suas ações do cotidiano. A esse respeito, Delgado e Muller (2008) alegam que ao pesquisar do ponto de vista da etnografia, faz-se uma apreensão dos significados de um grupo de crianças que são capazes de “burlar algumas regras e normas dos adultos e criarem entre elas sistemas culturais de apreensão dos significados do mundo”. As crianças realizam “ajustamentos secundários⁸”, que lhes permitem burlar regras, objetivos ou valores de uma determinada organização. Tais ajustamentos geram um conjunto de saberes e fazeres que as envolvem em ações cooperativas (GOFFMAN, 1974). Nas pesquisas *com* crianças são estas quem detêm o saber, sendo a postura do pesquisador, investigar o que fazem (*como fazem*) e o que isso significa (JACKSON, 1987, apud GRAUE E WALSH, 2003).

Tomando como base o objetivo central da pesquisa proposta: investigar processos de significação e a criação de cultura de pares infantis em brincadeiras de crianças de 5 anos em contexto de educação infantil, que têm como tema o objeto social “família”, a metodologia foi se organizando de acordo com as reflexões da pesquisadora no curso de todo o tempo de imersão no campo, desde as sessões de observação participante às oficinas de brincadeira de família. Será descrito um pouco desse contexto de investigação para tornar mais clara a compreensão do espaço frequentado cotidianamente pelos sujeitos da pesquisa.

4.1 Contexto da pesquisa: caracterização da instituição de educação infantil

A instituição escolhida para ser campo de pesquisa pertence à Rede Municipal de Maceió e fica localizada no bairro Tabuleiro dos Martins, na parte alta da cidade. A mesma atende um total de 161 crianças de pré-escola em idades de 4 a 5-6 anos que frequentam os 1º e 2º períodos, nos turnos matutino e vespertino. As crianças e suas famílias, em sua maioria, são consideradas de baixa renda e residem próximo à instituição. Conforme informações contidas no Projeto Político Pedagógico da instituição (PPP, 2016), grande parte dessas famílias é numerosa e reside quase sempre em um mesmo domicílio (pai, mãe, avô, avó, tios, filhos e agregados).

Em seu PPP, a instituição traz como objetivo do seu trabalho junto às crianças a condução de uma educação que priorize a função de educar e cuidar, com ações

⁸ Compreende-se por ajustamentos secundários o que afirma Goffman (1974) enquanto estratégias de resistências mútuas e de quebra das regras adultas.

complementares à família, garantindo às crianças o direito à infância. Traz ainda como objetivos pedagógicos garantir que o CMEI seja um espaço de alegria, prazer e aprendizagem, onde o direito à infância seja respeitado; a valorização da cultura infantil e das múltiplas linguagens da criança como forma de expressão e comunicação com o mundo através da brincadeira, do jogo, da expressão corporal e simbólica, da arte, da literatura, da música, da cultura popular dentre outras.

Cita ainda como suas prioridades desenvolver um trabalho intencional com diversos campos de experiências da criança de modo que esta possa ampliar suas potencialidades, ser portadora de história e produtora de cultura. O PPP reconhece o brincar como um direito que deve ser defendido e promovido e a criança como principal protagonista da ação educativa, tendo como princípio básico para as práticas pedagógicas as interações e as brincadeiras, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009).

A opção pelo trabalho nesta instituição não foi por acaso, mas sim por ter tomado conhecimento de outras experiências realizadas por alunos do estágio em educação infantil do Curso de Pedagogia, CEDU/UFAL, por este ser um espaço de realização de pesquisas junto à universidade, o que possibilitou as trocas de experiências com alunos dos estágios e membros do Grupo de Pesquisa Educação Infantil e Desenvolvimento Humano (GPEIDH), liderado pela professora Dra. Lenira Haddad. Ao tomar ciência de trabalhos desenvolvidos neste CMEI e da forma de organização da rotina pedagógica, optou-se pelo mesmo para realizar a pesquisa. Para além do que consta em seu projeto político pedagógico, mencionado acima, a instituição tem uma organização particular diferente da grande maioria das instituições do município. A mesma passou a adotar no ano de 2015 a organização por salas temáticas, que também são denominadas por salas de referência: Jogos simbólicos, Ateliê, Conhecimento de mundo, Videoteca e Jogos de raciocínio e musicalização. Esta última fica localizada no espaço externo coberto. Estas salas de referência são as salas permanentes de cada turma e, uma vez por semana, há um rodízio entre as salas por turma.

Figura 1 –Área externa da instituição



Fonte: arquivo do autor

Figura 2 - espaço externo coberto



Fonte: arquivo do autor

Figura 3 – área externa da instituição



Fonte: arquivo do autor

Figura 4 - corredor (acesso a sala da direção)



Fonte: arquivo do autor

Figura 5– corredor



Fonte: arquivo do autor

Em relação à estrutura física e recursos materiais, a instituição é toda coberta com telhas feitas em cerâmica, à exceção da sala da direção, dos banheiros, da dispensa e duas saletas, que possuem forros em PVC, e a cozinha tem cobertura em laje. Conta com um grande espaço externo aberto, com cerca de 300m² (ver figuras 1 e 3), com características de um grande quintal por ser amplo, ter árvores, ser todo na areia, ter pequenas partes acidentadas, escorregas, balanços artesanais, um pequeno campo de futebol, além de um tanque revestido por cerâmica, que se assemelha a uma piscina, mas que não fica com água cotidianamente.

O pátio coberto possui um pátio grande e coberto em telha Brasilit (ver figura 2), onde se realizam reuniões, palestras e atividades de musicalização, recreativas e festivas, o qual tem um tamanho aproximado de 100m² e tem a altura aproximada de 10m. O CMEI possui ainda uma única sala que se divide em secretaria e sala de leitura. Há ainda duas saletas, uma destinada à atividade com vídeo/projeção e armazenamento de materiais didáticos e a outra à sala de reuniões.

Como recursos didáticos, a instituição possui livros de literatura infantil, cd's, aparelho de som, televisão, DVD, caixa amplificadora, dentre outros. Em relação à formação das professoras, a maioria é formada em pedagogia, sendo algumas das professoras graduadas em matemática e biologia, possuindo habilitação nos cursos de Magistério (Curso Normal), algumas delas especialistas. Conta ainda com uma diretora e vice-diretora e uma coordenadora pedagógica, todas formadas em Pedagogia.

A rotina é organizada em função dos objetivos da instituição e das salas de referência, em que acontecem as atividades circulares, ou seja, uma rotina em que durante a semana todas as turmas passam por todas as salas, o que revela um caráter de respeito à rotina pedagógica, em contraposição a uma ideia de rotina engessada, de caráter permanente. A instituição assume como compromisso curricular retirar o foco do ensino, para a possibilidade de ampliação das experiências e vivências das crianças (PPP, 2016, p. 27).

Conforme o PPP as atividades são distribuídas em um quadro que determina um tempo didático semanal para cada uma delas, o qual tem a intenção de organizar e otimizar o tempo didático. O documento reforça que este possui um caráter flexível e, dependendo das necessidades do grupo-classe, pode vir a sofrer modificações. Esta rotina contempla atividades como rodas, atividades individuais e em grupo, leituras e/ou trabalho com leitura,

contos, cantos, artes, linguagem matemática, linguagem oral e “escrita”, projetos, jogos simbólicos e atividades na sala de vídeo.

O documento é aqui trazido para contextualizar o lócus da pesquisa, histórica e socialmente, tendo em vista que os sujeitos que dela fazem parte também merecem ser situados. Além disso, é importante explicitar os fundamentos que dão sustentação à prática pedagógica na instituição para se entender o porquê de uma rotina e organização física e pedagógica diferenciada em relação à grande maioria das instituições do município de Maceió.

Serão apresentadas a descrição e imagens fotográficas do ambiente estruturado da Sala do Jogo Simbólico em dois momentos: no ano de 2016, quando iniciou a imersão da pesquisadora no campo e foi realizada parte das etapas da pesquisa com o grupo 1, e a sala organizada no início do ano letivo de 2017. É neste último ambiente que ocorreram as oficinas de brincadeira de família.

A sala do Jogo Simbólico, em 2016, era estruturada da seguinte maneira: área da beleza e da fantasia, que continha uma arara com diversas fantasias, um cabideiro com alguns chapéus, um armário em que eram guardados panos e algumas caixas. Abaixo do armário, havia alguns bonecos e brinquedos diversos. Separada pelo armário, estava a área da casa, composta por um colchonete, por objetos que representam um quarto, à altura das bonecas: cama, armário, criado mudo, bonecas, mesas de passar ferro e ferros de passar roupa. Ao lado do “quarto” havia alguns objetos de cozinha, como armários pequenos, fogão em plástico e uma mesa com quatro cadeiras à altura das bonecas. Dentro dos armários e sobre a mesa havia panelas, alguns talheres, algumas réplicas de eletrodomésticos. Ao lado do fogão ficava uma pequena caixa com espelho em cima, que tinha a função de penteadeira. Nela havia secadores, perfumes, maquiagens, etc. Ao lado, existia um tanque de lavar louça/roupa com alguns recipientes de alimentos. Atrás do tanque, havia uma estante, e por trás dela duas mesas com quatro cadeiras à altura das crianças. No centro da sala, havia outra mesa com cadeiras e uma espécie de enfeite nesta mesa.

Figura 6 – área da casa 2016

Fonte: arquivo do autor

Figura 7 – Sala do Jogo Simbólico 2016

Fonte: arquivo do autor

No início do ano letivo de 2017, a Sala do Jogo Simbólico foi reorganizada pela própria instituição, e a pesquisadora também levou alguns materiais para compor o ambiente. A mesma continuou dividida em área da casa e área da beleza e da fantasia. A primeira é composta pelos seguintes espaços: cozinha (mesa com cadeiras à altura das crianças, armário confeccionado pelas professoras, tanque de lavar louça, aventais, panelas e diversos recipientes alimentícios, talheres, garrafas de café, xícaras, forno micro-ondas, fogão feito em madeira com objetos de um fogão convencional como grelhas, “bocas” de ferro, válvula do botijão de gás, forno que abre e fecha); o espaço do espaço do quarto, que variou à medida que objetos foram sendo acrescentados no decorrer das oficinas (cama em madeira, bacia de dar banho na boneca, bonecas, estantes com função reversível, carrinho de bonecas, tábuas de passar roupa e ferros de passar roupa, bancos, criado mudo, aparelho de telefone fixo, livros de literatura infantil, mamadeiras e diversos objetos de uso das bonecas: chupetas, fraldas descartáveis, pentes, escovas, desodorantes, calcinhas, bolsas de tecido, estetoscópio, toalha); no espaço da área de serviço (máquina de lavar roupa confeccionada pelas professoras, prateleira com produtos de limpeza, vassoura, pá de apanhar lixo, cesto de roupas, lixeira).

A área da beleza e da fantasia é organizada com arara de fantasias, armário que era utilizado no ano anterior para guardar objetos. Este ganha outra função após ser pintado e passa a ser utilizado como camarim. Ganhou uma cortina e ao atravessar a porta as crianças têm espaço livre dentro do “camarim”. Há ainda penteadeira grande, composta por uma prancha em madeira com badulaques, acessórios, cremes, maquiagens, esmaltes, etc., dois

espelhos em cima, cadeiras grandes. Uma estante, que contém os mesmos produtos e secadores, chapinhas, e uma penteadeira pequena com um espelho pequeno acima

Figura 8 – Sala do Jogo Simbólico 2017



Fonte: arquivo do autor

Figura 9 – Área do quarto 2017



Fonte: arquivo do autor

4.2 Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos deste estudo são um grupo de 7 crianças, três do sexo masculino e quatro do sexo feminino, com idade de 5 anos, que frequentam a mesma turma do 2º período, no turno vespertino, em uma pré-escola pública municipal de Maceió.

Para a composição do referido grupo de crianças foram levadas em consideração suas interações e brincadeiras compartilhadas, respeitando-se o critério de parcerias privilegiadas entre as crianças (CARVALHO e PEDROSA, 2002), que implica em conhecimentos já previamente compartilhados pelos parceiros. Tais interações e parcerias foram observadas no momento que correspondeu à etapa de observação participante. A escolha por parceiros de brincadeira se deu pelo enriquecimento e desencadeamento mais rápido das situações de interação e brincadeiras.

É importante ressaltar que, tratando-se da ética na pesquisa, assume-se um compromisso com a obtenção do assentimento informado das crianças, como exigência do Comitê de Ética em Pesquisa da UFAL. Conforme ressalta Ferreira (2010), o assentimento procede, primeiramente, de um consentimento dado pelos adultos ou responsáveis legais pelas

crianças, respeitando-se sua privacidade, anonimato e confidencialidade. Em respeito às crianças, que aqui são reconhecidas como sujeito de direitos, atores sociais, ter o assentimento destas significa ter “[...] entre outros, os direitos a ser informada e a ser ouvida em assuntos que lhe dizem respeito” (BUSS-SIMÃO, 2012, p. 16).

Tal procedimento coloca em evidência esta criança protagonista, rompendo com a visão adultocêntrica de que esta ainda não tem maturidade ou não compreende o que é uma pesquisa. Desse modo, após reunião para consentimento dos responsáveis, os quais assinaram o termo de autorização de participação da pesquisa, foi realizada a sessão de assentimento das crianças, a qual foi videogravada e ocorreu no mesmo dia da primeira oficina com as crianças (oficina preliminar). Neste momento, a pesquisadora sentou em círculo com o grupo de crianças e conversou com elas sobre a pesquisa, explicando do que se tratava, o que iria acontecer, apresentou-se novamente, já que as crianças já a conheciam desde as sessões de observação participante, e apresentou a auxiliar de pesquisa e sua função no decorrer do estudo. Após conversa, todas as crianças informaram verbalmente desejarem participar da pesquisa.

Considerando-se toda a trajetória da pesquisa de campo, desde março de 2016 a março de 2017, a riqueza dos dados construídos em todo este período, ressalta-se que algumas reflexões que são trazidas nas considerações finais deste trabalho só foram possíveis devido a todo o período de imersão no campo. Tais reflexões são muito pertinentes para se pensar a educação infantil e fazem parte do processo de reflexividade da pesquisadora, que a constituíram como tal e que construíram os procedimentos metodológicos no campo (FERREIRA, 2002). Os dados gerados nas oficinas de brincadeira de família (ver item 3.3), que correspondem aos episódios de planejamento e de brincadeira dizem respeito apenas ao grupo formado neste ano de 2017, com o qual a pesquisa foi concluída.

4.3 Procedimentos de geração de dados

Neste tópico serão explicitados os procedimentos de geração de dados, os quais estão relacionados à perspectiva da pesquisa com crianças.

4.3.1 A metodologia das oficinas na pesquisa com crianças: reflexões e ressignificações metodológicas

Como proposta metodológica para geração de dados, optou-se pelo método das oficinas desenvolvido pelo grupo de estudos Processos Sociointerativos e Desenvolvimento Humano da Universidade Federal de Pernambuco. Tal método consiste em convidar as crianças a brincarem sobre/de algo, indicado pelo pesquisador, tendo diferentes objetos à disposição, bem como a conversarem sobre o que ocorre nessas brincadeiras, podendo ser utilizados diferentes recursos para desencadear as conversas. O grupo busca diferenciar oficinas de “sessões de observações em que não se sinaliza do que as crianças devem brincar, e nem se solicita que indiquem e comentem sobre os personagens que vão desempenhar nas suas brincadeiras” (LIRA; PEDROSA, no prelo).

Conforme já explicitado na seção que se discorreu sobre o levantamento das pesquisas a respeito do tema em foco, muitas são as estratégias metodológicas que vão sendo agregadas às oficinas, bem como estas vão sendo renomeadas, sem perder o caráter genuíno que lhes caracteriza como tal. Tais modificações são realizadas com o intuito de obter dados mais precisos. Nesta pesquisa, especificamente, denomina-se o procedimento por *oficinas de brincadeira de família*. As oficinas aqui empreendidas se inspiram no trabalho de Santos (2015), como a ideia de um planejamento prévio, e no trabalho de Lira (2012), no que se refere ao indicativo para brincar da temática família.

Neste empreendimento, foram utilizadas as *oficinas de brincadeira de família* após oficinas preliminares, de caráter introdutório, as quais serão descritas mais adiante. Estas permitiram às crianças a introdução gradativa e uma aproximação com o tema/objeto social *família*. As oficinas de brincadeira de família, realizadas com as crianças após duas oficinas preliminares, consistiram em convidar as crianças a planejarem uma brincadeira de família e, em seguida, brincarem de família.

A opção pela brincadeira acerca da temática *família* para a investigação dos processos de significação que constituem as culturas de pares infantis no espaço de educação infantil pode ser fundamentada pelo que Wallon, estudioso do campo da psicologia sociointeracionista, reflete sobre a importância do meio e dos grupos para o desenvolvimento da pessoa. O estudioso ressalta que certos meios, como a família, são grupos que se baseiam “na reunião de indivíduos que mantêm entre si relações que determinam o papel ou o lugar de

cada um no conjunto” (WALLON, 1975, p.167). Acrescenta que no grupo familiar em que as crianças ocupam um lugar determinado na constelação dos membros, está aprendendo acerca das relações, dos sentimentos, sejam estes positivos ou negativos. Nesse sentido, a família é o primeiro grupo complexo com o qual as crianças têm contato, em que está inserida e que ocupa um papel/posição dentro dele. Desse modo, na família, diferentes papéis são ocupados e exercidos, e, dentre estes, está o papel preenchido pela própria criança e aqueles que ela busca entender, e, por isso, os testa, incorpora-os nas brincadeiras com os pares sendo um tema comum do jogo de faz de conta, dado encontrado, por exemplo, em pesquisa anterior (MAYNART, 2010), assim como um dado relevante problematizado nos estudos de Corsaro (2009).

Nesse sentido, a opção metodológica pelas oficinas de brincadeira de família deve-se ao fato de que estas consistem em uma ferramenta eficaz para ouvir as crianças, dialogar com elas a fim de entender e apreender suas significações a partir da ideia do planejamento e da brincadeira.

A utilização de oficinas para pesquisa com crianças tem sido amplamente adotada pelas pesquisas vinculadas ao LabInt (Laboratório de Interação Humana) da UFPE e inspirado algumas pesquisas do Grupo de Pesquisa Educação Infantil e Desenvolvimento Humano - UFAL, a exemplo das pesquisas de Maynard (2010), Oliveira (2015) e Ferreira (2016). As oficinas têm sido utilizadas como um procedimento de pesquisa em forma de sessões videogravadas, em que um ou mais grupos de crianças, caracterizados como parceiros privilegiados são convidados a participar de uma situação específica no contexto institucional de que participa diariamente.

Em pesquisa anterior (MAYNART, 2010), que investigou a brincadeira e o processo de constituição do eu-psíquico da criança em uma instituição de educação infantil, grupos de crianças de 3, 4 e 5 anos foram convidados a brincar em um ambiente lúdico organizado especialmente para esse fim. A pesquisa de Oliveira (2015) que versou sobre a construção da identidade de gênero de crianças em contexto de educação infantil também organizou um ambiente lúdico com artefatos socialmente marcados como masculinos e femininos e convidou as crianças a brincarem. No caso deste estudo, Oliveira, objetivando acessar mais profundamente as significações das crianças, desenvolveu uma diversidade de estratégias, que se configuraram em oficinas de ‘brincadeiras livres’, de brincadeiras em que a temática foi induzida, oficinas de conversa de vários tipos: sobre as ‘brincadeiras brincadas’, a partir da exibição do filme *O menino do vestido cor de rosa*, a partir de imagens de homens, mulheres,

meninos e meninas em situações sociais variadas, o que possibilitou uma triangulação de dados e uma riqueza de informações presentes nos mesmos.

Na pesquisa de Ferreira (2016), que investigou a arte infantil na perspectiva das interações sociais, o pesquisador estruturou um espaço de ateliê de artes plásticas em uma sala de uma instituição de educação infantil, com materiais que inspirassem a criação das crianças, e no mesmo foram desenvolvidas oficinas de artes plásticas.

Considerando limites e possibilidades da metodologia de oficinas nas pesquisas discutidas no capítulo 3, a busca por novos caminhos que potencializem a investigação sobre a construção de significados do objeto social “família” em crianças em contexto de educação infantil culminou em seis inovações/modificações, que foram concretizadas na presente pesquisa.

A primeira delas é a realização de sessões de observação participante. Considera-se que a introdução dessa imersão no campo é necessária na pesquisa *com* crianças, pois possibilita um estreitamento da relação junto a estas, a análise de parcerias privilegiadas e, sobretudo, um conhecimento do contexto pesquisado, das rotinas que as crianças criam no cotidiano. Tal momento é importante neste tipo de pesquisa para assegurar um clima de confiança entre o adulto pesquisador e o grupo pesquisado, pois as crianças necessitam de um tempo para se sentirem à vontade com um adulto estranho e agirem “normalmente” em situações grupais.

Conforme Wallon (1941/2007), a observação é um instrumento rico para se levantar questões e problemas passíveis de serem investigados, pois não se limita à pura constatação. Observar implica perceber contradições, conflitos presentes nos diferentes momentos da evolução da criança, pressupondo uma investigação sistemática, com escolhas orientadas, um olhar com direção específica.

Ao fazer menção ao recurso metodológico de observação, ressalta-se que esta se configura enquanto observação participante. Considera-se para fins desse estudo a observação participante enquanto recurso metodológico. De acordo com Whyte (apud VALADARES, 2007),

A observação participante supõe a interação pesquisador/pesquisado. As informações que obtém, as respostas que são dadas às suas indagações, dependerão, ao final das contas, do seu comportamento e das relações que desenvolve com o grupo estudado. Uma auto-análise faz-se, portanto, necessária e convém ser inserida na própria história da pesquisa. A presença do pesquisador tem que ser justificada e sua transformação em "nativo" não

se verificará, ou seja, por mais que se pense inserido, sobre ele paira sempre a "curiosidade" quando não a desconfiança.

O registro e a observação participativa (BUSS-SIMÃO, 2012; FERREIRA, 2004; 2008) permitem capturar comportamentos, ações, falas, o que é possível de se fazer através de registros de todas essas ações, acrescentando suas expressões faciais, corporais, seus movimentos, na busca de identificar como estas constroem suas significações sobre família.

Conforme Buss-Simão (2012, p. 27),

Ao se encontrarem regular e rotineiramente no mesmo contexto institucional, e ao realizarem cotidianamente atividades conjuntas e ordenadas que satisfazem expectativas comuns e recíprocas, as crianças geram, na sua prática e nas suas relações, uma ordem social emergente, a qual, é socialmente convencionada por elas próprias regulando e organizando as ações individuais e coletivas desse grupo. Tais ações, não fazem sentido fora do seu contexto [...].

A segunda inovação refere-se à quantidade de grupos de crianças participantes. Diferentemente da pesquisa de Santos (2015), que envolveu sete grupos de crianças de duas instituições, este estudo foi realizado com um único grupo de crianças da mesma turma e em uma única instituição. Entende-se que a opção por um único grupo, tendo como critério a parceria privilegiada, permite acompanhá-lo no percurso das oficinas, no engajamento em atividades conjuntas, que poderão possibilitar a criação de rotinas culturais, perceber possíveis aprimoramentos de estratégias utilizadas nas brincadeiras durante as oficinas, mudança ou permanência de papéis, negociações que ocorrem no grupo de pares no processo de construção de significados de família.

Um terceiro fator considerado importante é que, ao invés de criar um *setting* lúdico, a pesquisa foi realizada em uma sala permanente da instituição, estruturada para o jogo simbólico. Tal ambiente em que a mesma ocorreu encontra-se organizado por áreas, que são: área da beleza e da fantasia e área da casa, que abrange espaço de cozinha, área de serviço e quarto, a qual faz parte da rotina semanal das crianças (ver item 3.1). A maioria dos objetos que compõem os ambientes já eram familiares às crianças, à exceção de alguns que foram levados pela pesquisadora e de outros que foram compondo o ambiente à medida que as crianças sinalizaram a necessidade ou devido ao olhar da pesquisadora, que reconheceu que alguns objetos poderiam desencadear situações.

A quarta inovação refere-se ao fato de que no decorrer das oficinas, mediante sinalização das crianças e como opção da própria pesquisadora, foram acrescentados,

gradativamente, outros objetos/brinquedos/utensílios diversos para enriquecer as oficinas e ampliar as temáticas tanto no momento do planejamento, quanto da brincadeira de família. Uma quinta inovação diz respeito à leitura da obra ‘Tanto, Tanto!’ de Trish Cooke (2006) na primeira oficina preliminar e à retomada do livro, oralmente, na segunda oficina preliminar.

Parte do resumo comentado do livro escrito por Lucília Garcez segue adiante e encontra-se no site da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul⁹.

Tanto, tanto! É um texto de ficção realista que narra uma tarde de uma família comum de afro-ingleses. Trata-se do aniversário do pai da família e os parentes vão chegando pouco a pouco, sem que o leitor saiba bem por que aquelas personagens estão se reunindo. Todos que chegam querem abraçar, beijar, afagar e brincar com o bebê da família. Daí vem o título "Tanto, tanto! ". Há uma surpresa final com a chegada do pai e a festa de aniversário. O texto é curto e explora o ritmo da linguagem, utilizando intensamente a reiteração de estruturas sintáticas e sonoras. O vocabulário é simples e faz parte do repertório de crianças pequenas. É interessante a forma como o cotidiano é revestido de caráter poético pelo carinho com que as características particulares das personagens vão sendo reveladas: tia, tio, avó, primo adolescente. A simples reunião de uma família, de componentes de diversas faixas etárias, cada um com suas manifestações afetivas próprias, vai desenhando um painel terno de uma convivência alegre e fraterna.

A autora ressalta que naquela família cada um tem um modo particular de demonstrar seu amor pelo Bebê. A história é cumulativa, ambientada numa família calorosa e divertida. Considerado altamente recomendável para a criança pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, e incluído no Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE-99.

Por último, está a aplicação de questionário com os responsáveis (ver Apêndice), no intuito de obter informações da macrocultura das crianças que possam vir à tona durante as oficinas. Nesse sentido, almejou-se a realização de um levantamento para obter informações elementares do contexto familiar das crianças, a exemplo, com quem moram, o tamanho da família, irmãos, a localização das crianças entre os irmãos, além de aspectos da vida social destas quando estas não estão na instituição: com quem ficam em casa, com quem brincam, onde, a que programas de TV assistem, dentre outros. O uso do questionário justifica-se ainda por acreditar que este poderia trazer uma maior compreensão de elementos culturais que as crianças trouxeram para os momentos das oficinas de brincadeira de família.

Fazendo um parêntese acerca do uso do questionário com os responsáveis, Fonseca (1998), ao mencionar a pesquisa etnográfica como meio de intervenção educativa, aborda um estudo em que participou da banca na qual a aluna entrevistou, separadamente, homem e

⁹ Disponível em: <<http://www.pucrs.br/faced/educomafr>>. Acesso em: 23 de out de 2016.

mulher de três casais diferentes sobre expectativas em torno do papel paterno. A autora ressalta que o *vínculo* que a aluna/pesquisadora estabeleceu com os informantes, com entrevistas consideradas quase terapêuticas permitiram que ela abordasse temas ligados à emoção e ao sentimento, e ressalta que a aluna/pesquisadora conseguiu dados interessantes sobre algumas situações e atitudes da vida familiar contemporânea. Entretanto, Fonseca (1998, p. 60) faz uma crítica a protocolos éticos da pesquisa que impedem alguns aprofundamentos:

O único problema é que, por escrúpulos éticos, isto é, por medo de seus informantes serem identificados por leitores eventuais, ela é muito parcimoniosa com informações quanto à proveniência, o local de residência (tipo de bairro, tamanho da cidade) e a profissão deles! Informação sobre as idades é fornecida em termos tão gerais (“os informantes têm entre 23 e 55 anos...”) que é quase impossível classificar qualquer um dos informantes em termos sociológicos. Foram criados onde? Tiveram que tipo de educação? Pertencem a que geração? A que classe? Enfim, faltam ganchos para saber como formular qualquer generalização baseada desses dados.

A autora possibilita a reflexão do quão importante é contextualizar esse sujeito historicamente, socialmente, culturalmente, pois devido a receios éticos para com a pesquisa, o investigador se afasta de dados preciosos que auxiliarão a compreender boa parte dos seus achados, que permitirão que ele situe o leitor a respeito de quem ele está falando, por isso, entende-se como relevante as informações coletadas através do questionário aplicado com os responsáveis.

Ao citar a análise de outras pesquisas, Fonseca (1998, p. 61) reitera a necessidade de situar seus sujeitos em um contexto histórico e social, considerando que apenas após completar esse movimento interpretativo, que vai do particular ao geral, o pesquisador cria um relato etnográfico.

Retomando o processo de geração de dados, assim como nos estudos de Lira (2012), Interaminense (2015) e Santos (2015), na presente investigação também recorreu-se ao recurso de videogravação das oficinas de brincadeira de família por entender que o mesmo possibilita ao pesquisador um olhar mais aprofundado do investigado, pois com a filmagem é possível assisti-la por repetidas vezes, fixar o olhar e atentar para falas, expressões, ações que possam não ter sido percebidas no tempo real em que aconteceram.

Das sessões preliminares em que se utilizou da leitura do livro: ‘Tanto, Tanto!’ e das oficinas de brincadeira de família videogravadas, que incluíam planejamento prévio e brincadeira de família, foram realizados recortes de episódios do grupo para posterior análise.

Entende-se episódio no sentido que é explicitado por Pedrosa e Carvalho (2005), como um segmento, um recorte que é realizado, que está dentro de algo que foi registrado através de videogravação, e que é selecionado a partir daquilo que um determinado estudo se propõe a investigar. “Um episódio é uma sequência interativa clara e conspícua, ou trechos de registros em que se pode circunscrever um grupo de crianças a partir do arranjo que formam e/ou da atividade que realizam em conjunto” (CARVALHO e PEDROSA, 2005).

Desta forma, as oficinas tiveram duração entre 40 minutos a 1 hora e 30 minutos, a partir das quais foram recortados episódios referentes às sessões de planejamento anterior às brincadeiras e episódios de interação referentes ao momento da brincadeira de família, que foram recortados por trazerem o objeto investigado no estudo como foco principal. A partir deste recorte, os episódios foram transcritos em detalhes, desde as falas, gestos, expressões faciais, até sons e vocalizações. Destes episódios, foram recortadas fotografias que ilustram ações consideradas importantes para a análise dos dados.

Do conjunto de dados gerados, foram analisados um total de 17 episódios, sendo 5 do momento do planejamento, 5 referentes as brincadeiras durante as duas oficinas preliminares e 7 episódios de brincadeira de família. É importante ressaltar que as oficinas seguem uma ordem cronológica de acontecimentos, portanto, tanto os episódios referentes ao momento do planejamento, quanto os episódios de brincadeira seguem a cronologia das oficinas em sua sequência de acontecimentos. Considera-se relevante que se respeite a ordem dos acontecimentos por permitir uma compreensão de como as parcerias foram se constituindo e como se afinaram; de que forma as brincadeiras ganharam novas estruturas, novos componentes, novos elementos, a partir dos objetos que foram acrescentados gradativamente, de papéis que foram surgindo; por possibilitar enxergar com maior clareza a evolução e permanência dos enredos das brincadeiras, dentre outros aspectos. Esta ordem cronológica está apresentada na sessão resultados de discussões, capítulo 5, da seguinte maneira: resumo da oficina, episódios dos momentos de planejamento das oficinas (nem todas as oficinas geraram episódios do momento do planejamento que fossem consideradas relevantes para os objetivos do trabalho) e por último, episódios de brincadeira (oficinas preliminares) e episódios de brincadeira de família.

4.4 O papel do pesquisador e do auxiliar de pesquisa

Ressalta-se o papel da pesquisadora e da auxiliar de pesquisa no contexto de investigação. A auxiliar é estudante de pedagogia da Universidade Federal de Alagoas e Bolsista de Iniciação Científica do Grupo de Pesquisa Educação Infantil e Desenvolvimento Humano (GPEIDH/UFAL), coordenado pela professora Dra. Lenira Haddad. Seu papel durante o processo de geração de dados esteve relacionado ao manuseio da câmera filmadora principal, já que, por vezes, foram utilizadas duas câmeras. A câmera principal permaneceu disposta em um tripé de apoio e, por alguns momentos, foi retirada do tripé quando foi considerado necessário acompanhar algum movimento.

A postura adotada pela auxiliar de pesquisa foi de focalizar em situações que chamassem atenção pelo tema *família* nas brincadeiras. Para desempenhar seu papel, esta participou de alguns momentos das sessões de observação participante junto à pesquisadora, as quais não foram videogravadas, de modo a refinar o olhar para os eventos interativos entre as crianças e permitir que estas as conhecessem e construíssem uma relação de confiança. A mesma manteve um diálogo com a pesquisadora a cada oficina iniciada e finalizada de modo a refletir sobre o que fora capturado. Em relação à sua postura com as crianças, embora não tenha sido seu papel dialogar com estas, nem fazer perguntas durante as oficinas, sempre que as crianças recorreram a ela, a mesma respondeu a seus chamados, e quando não foi possível, a pesquisadora o fez.

Já em relação ao papel da pesquisadora, ressalta-se que a sua postura foi se moldando a partir das reflexões geradas em campo desde o primeiro momento de imersão, quando passou a frequentar a instituição, conhecer seu funcionamento, ter acesso às turmas de crianças e observá-las em diferentes situações: em momentos livres e dirigidos pelas professoras.

Desde o primeiro momento em que se apresentou tanto ao grupo 1 quanto ao grupo 2, a pesquisadora manteve a postura de se apresentar pelo nome, de comunicar às crianças sua profissão, onde e sobre o que estuda e tentar fazer com que elas compreendessem que não se tratava de uma “tia da escola”, como é comum no estado de Alagoas as crianças se referirem tanto aos professores quanto os demais profissionais da educação que fazem parte do contexto educacional de sua convivência. Desse modo, embora seja possível ver nos episódios que compõem o conjunto de dados desta pesquisa (capítulo 5) que as crianças se referiram à pesquisadora por “tia” é possível afirmar que perceberam que não se tratava de uma “tia”

(professora), mas de um adulto que estava fazendo parte do cotidiano da pré-escola, por um tempo determinado, porque estava desenvolvendo um trabalho com elas.

Foi possível verificar que, de certo modo, as crianças trataram a pesquisadora de forma “diferente” de como tratam os demais funcionários da instituição, especialmente os professores. O sentimento da pesquisadora é de que as crianças construíram uma relação baseada na confiança, em que puderam contar seus planos de brincadeira, em que foi permitido conflitar umas com as outras e negociar; em que puderam incluir este adulto pesquisador em seus enredos, o qual participou mostrando seu interesse pelo que as crianças estavam a fazer e o quanto que aquilo era importante para elas e para a própria pesquisadora. Foi possível ainda reconhecer esta relação entre adulto pesquisador e crianças como “diferente” à medida que estas se mostraram à vontade para pedir objetos que as auxiliariam na brincadeira, para pedir para sair da brincadeira quando não estivessem a fim. A este respeito, as crianças legitimaram um lugar que este adulto pesquisador ocupou em suas rotinas e que, pelos fatos narrados, foi um lugar de parceiro, de apoiador dos seus planos.

Desse modo, assim como Oliveira (2015), a postura da pesquisadora foi de diálogo com as crianças tanto no momento do planejamento quanto durante as brincadeiras, de modo a fazer perguntas sobre o que estavam a fazer, sobre os papéis que estavam a desempenhar, com o cuidado para atrapalhar minimamente os fluxos de suas interações. Entretanto, ressaltase que tais perguntas, algumas vezes feitas por iniciativa da pesquisadora, outras vezes porque alguma criança tenha iniciado o diálogo com ela, foram de grande importância por possibilitar em alguns momentos que as crianças dessem novos rumos à brincadeira, comunicassem algo que estivessem fazendo, e permitiram que dessem mais informações acerca do objeto pesquisado. Conforme Pereira & Pedrosa (2016), a entrevista durante a brincadeira é uma estratégia que permite alcançar o sentido mais próximo do pensamento da criança.

Acerca do papel do adulto que atua com as crianças nos espaços coletivos de educação infantil, define-se a importância e atribuições desse papel conforme princípios da Abordagem Curricular High Scope, na qual o adulto deve ter o papel de apoiante das ações das crianças, de estimulador dos seus planos, que faça a estas perguntas sensíveis a fim de ajudá-las a refletirem (HOHMANN e WEIKART, 2007; LYRA, 2016, p. 84). Baseada na proposta da High Scope, Lira (2016, p. 97) afirma que a habilidade que o adulto deve ter para “fazer perguntas às crianças é crucial para se acessar o pensamento delas. Perguntas que se

relacionam ao que a criança está fazendo no momento e que focalizam nos processos de pensamento contribuem para ampliar seu pensamento”.

Nessa concepção, ao adulto cabe o papel observar as ações das crianças, ouvi-las, possibilitar um espaço de tomada de decisões e participar ativamente nas/das suas atividades, sem interferir na sua autonomia ou no modo de como realizá-las. Dessa maneira, esse adulto deve auxiliar a criança a concretizar seus planos, o que implica na organização do espaço e da rotina. Essa concepção de adulto é o que define o papel do pesquisador adorado nessa pesquisa, e que está relacionado ao pensamento da pesquisadora acerca do papel do professor de creche e pré-escola, afinal, deve ter uma postura de investigador para possibilitar às crianças experiências ricas em termos de desenvolvimento.

4.5 Etapas da pesquisa

A pesquisa está dividida em duas etapas: sessões de observação participante e oficinas, que consistem em oficinas preliminares para posteriores oficinas de brincadeira de família.

Foram realizadas sessões de observação participante com as duas turmas do 2º período do ano de 2017, a partir das quais seria constituído o grupo composto por 7 crianças de uma dessas turmas. Justifica-se que as sessões de observação geraram reflexões de momentos que foram importantes para a pesquisadora, os quais foram registradas em diário de bordo. Dando sequência, após selecionar de qual turma seria selecionado o grupo de 7 crianças, procedeu-se a reunião com os responsáveis pelas crianças para que estes tomassem conhecimento da pesquisa e dos desdobramentos desta, e para pedido de autorização para a pesquisa e preenchimento do termo de consentimento livre e esclarecido.

O passo seguinte foi a realização das sessões de observação participante. Optou-se por ir a campo para uma primeira aproximação com o objetivo de conhecer a estrutura da instituição, a rotina, as práticas desenvolvidas, as turmas de crianças, de observá-las em momentos diversos, bem como dar início à construção de uma relação com as crianças. Na primeira destas etapas, a pesquisadora se apresentou às turmas das crianças e observou as duas turmas em momentos distintos, tanto em atividades livres de brincadeira, quanto em atividades orientadas pelas professoras pelo período de aproximadamente 1 hora a 1 hora e 30 minutos em cada turma e no momento do recreio das duas turmas juntas. Quando convidada

pelas crianças, participou de suas brincadeiras, conversou com elas sobre o que faziam. No total, foram realizadas 4 sessões de observação participante.

Dando sequência, após as sessões de observação participante, o grupo de sete crianças foi convidado para uma reunião com a pesquisadora, em que ocorreu a sessão para assentimento das crianças, as quais aceitaram participar do estudo. Dando sequência, foram realizadas 2 oficinas preliminares e 4 oficinas de brincadeira de família, as quais foram bem aceitas pelas crianças e descritas no item anterior. No total, foram realizadas 4 sessões de observação participante e 6 oficinas.

Na primeira oficina preliminar, enquanto a auxiliar de pesquisa filmava, a pesquisadora informou às crianças que iria realizar a leitura de um livro. Apresentou-lhes o título e a imagem da capa. Em seguida, perguntou às crianças se estas imaginavam do que a história iria tratar. Dando sequência, procedeu à leitura, de maneira dialogada, mostrando as imagens, utilizando de recursos de alteração de voz e entonação, suspense, dentre outros recursos para tornar a leitura prazerosa. Após a contação da história, dialogou com as crianças sobre algumas questões: se gostaram da história, sobre o que ela tratava, quem eram os personagens, como eles eram (ver recorte de conversa 1). Logo em seguida, perguntou às crianças quem gostaria de brincar de ‘Tanto, tanto!’ (título da história). Após esse momento, em que as crianças informaram querer brincar de ‘Tanto, tanto!’, lhes foi perguntado como seria brincar de ‘Tanto, tanto!’. Sem mencionar que as crianças deveriam brincar de família, a pesquisadora informou que as crianças poderiam brincar.

Na 2ª oficina preliminar, a pesquisadora retomou oralmente a história lida na oficina anterior, e, após as crianças falarem sobre a referida história, a pesquisadora perguntou novamente quem gostaria de brincar de ‘Tanto, tanto!’. Dessa vez, a pesquisadora indagou quem seria quem (que papéis assumiriam) na brincadeira de ‘Tanto, tanto!’ (ver episódio 2.1). As crianças falaram quem seriam na brincadeira e em seguida brincaram.

A partir da 3ª oficina a pesquisadora informou às crianças sobre a proposta de brincadeira de família e a rotina foi estabelecida da seguinte forma: momento do planejamento da brincadeira de família para posterior brincadeira da temática família. Ao final de cada oficina, a investigadora perguntou às crianças que objetos/materiais estas precisariam para as próximas oficinas.

Segue o quadro das etapas de geração de dados:

QUADRO 2: etapas do processo de geração de dados

Etapas	Resumo das etapas
1ª – Sessão de observação participante (21/02/2017)	Observação em momentos diferentes nas duas turmas do 5º período: atividades livres e dirigidas e no período do recreio coletivo.
2ª - Sessão de observação participante (22/02/2017)	Observação em momentos diferentes nas duas turmas do 5º período: atividades livres e dirigidas e no período do recreio coletivo.
3ª - Sessão de observação participante (23/02/2017)	Observação em momentos diferentes nas duas turmas do 5º período: atividades livres e dirigidas e no período do recreio coletivo.
4ª - Sessão de observação participante (06/03/2017)	Observação em momentos diferentes nas duas turmas do 5º período: atividades livres e dirigidas e no período do recreio coletivo.
5ª - Oficina preliminar (08/03/2017)	<p>A partir desta sessão, as situações descritas ocorreram sempre com o grupo selecionado.</p> <p>Apresentação e Leitura da obra: ‘Tanto, tanto!’. Conversa sobre do que trata o livro para extrair aspectos importantes sobre o objeto social família. Observação da reação das crianças. Em seguida é lançada a pergunta: “quem quer brincar de ‘Tanto, tanto’? Como é brincar de ‘Tanto, tanto’?”</p> <p>Planejamento para brincar de ‘Tanto, tanto!’. Após o planejamento, as crianças brincam. Ao final, a pesquisadora pergunta às crianças se precisam de mais materiais para a oficina seguinte.</p>
6ª - Oficina preliminar (10/03/2017)	<p>Retomada do livro: ‘Tanto, tanto!’ oralmente. Conversa sobre a oficina anterior. Pergunta feita às crianças se querem brincar novamente de ‘Tanto, tanto’: como será? O que vai ter? Quem serão os personagens? O que faz cada um, etc. Momento do planejamento e posterior momento da brincadeira.</p> <p>Pergunta às crianças se precisam de mais materiais para a sessão seguinte.</p>
7ª - Oficina de brincadeira de família (13/03/2017)	Momento de planejamento de uma brincadeira de família: definição de personagens, ações de cada personagem, etc;

	Brincadeira de família. Pergunta às crianças se precisam de algum material para a oficina seguinte.
8ª - Oficina de brincadeira de família 9ª - (14/03/2017)	Idem
9ª - Oficina de brincadeira de família (16/03/2017)	Idem
10ª - Oficina de brincadeira de família (17/03/2017)	Idem

Durante o processo de realização das oficinas de brincadeira, foram aplicados questionários com os responsáveis pelas 7 crianças selecionadas (ver Apêndice).

4.6 Procedimentos de análise dos dados

Ressalta-se que neste trabalho não foram elencadas categorias de análise, entretanto, o próprio campo orientou o olhar do investigador para alguns pontos considerados essenciais de serem observados e analisados, os quais marcaram as brincadeiras das crianças e reuniram aspectos das significações de família compartilhadas no/pelo grupo. Dentre estes pontos estão: *os temas das brincadeiras de família, os papéis planejados e/ou desempenhados, as ações realizadas, as relações estabelecidas, as compreensões de família reveladas e o uso dado aos materiais.*

Após o processo de geração de dados, que correspondeu às sessões de observação participante e videogravação das oficinas preliminares e das oficinas de brincadeira de família, os dados videogravados foram assistidos por repetidas vezes.

Posteriormente a esta primeira análise, foram realizados recortes de episódios tanto do momento do planejamento, quanto da brincadeira, os quais trazem como temática o objeto de investigação deste estudo: a investigação de processos de significação e a criação de cultura de pares em crianças em brincadeiras sobre o tema *família*. Tais episódios foram transcritos para análise microgenética a partir do referencial teórico adotado, levando-se em consideração

as falas, gestos, ações, dentre outros aspectos que possam revelar suas significações. Cada episódio foi nomeado a partir de fragmentos das falas das crianças nas durante as oficinas.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo serão discutidos os dados recolhidos durante o processo de geração de dados. Os mesmos seguem uma ordem cronológica de acontecimentos a partir da primeira oficina preliminar até a sexta e última oficina de brincadeira de família, na seguinte ordem: resumo de cada oficina e em seguida os episódios recortados de cada uma delas, os quais podem ser tanto do momento do planejamento quando da brincadeira.

Ressalta-se que nem todas as oficinas apresentam episódios recortados do momento do planejamento, o que aqui não é uma obrigatoriedade. O critério da seleção e recorte dos episódios foi o de estar relacionado ao objetivo deste estudo e, com isso, revelar significações de família e a criação de culturas de pares infantis em brincadeiras de crianças em contexto de educação infantil.

Segue quadro com os episódios recortados das oficinas.

QUADRO 3 – Episódios de análise

Oficina	Episódios
1ª oficina de brincadeira (oficina preliminar)	Episódio 1.1– momento do planejamento
	Episódio 1.2 - <i>“Vai! Vai! Vai passar ferro na roupa dela”</i>
	Episódio 1.3: <i>“Tá feita a comida?”</i>
2ª oficina de brincadeira (oficina preliminar)	Episódio 2.1 – Momento do planejamento
	Episódio 2.2 - <i>“Tô fazendo ela dormir, eu”</i>
	Episódio 2.3 - <i>“Agora é pra comer calada, rum? Que a filha vai dormir”</i>
	Episódio 2.4 - <i>“Feche a janela. Feche a janela. Feche a janela!”</i>
3ª oficina de brincadeira – oficina de brincadeira de família	Episódio 3.1 - Momento do planejamento
	Episódio 3.2 - <i>“Eu vou passear”</i>
4ª oficina de brincadeira – oficina de brincadeira de família	Episódio 4.1 – Momento do planejamento
	Episódio 4.2 - <i>“Cante os parabéns dela.</i>

	<i>Ela vai ficar triste”</i>
	Episódio 4.3 - “ <i>É pique, é pique, é hora, é hora, é hora. Ra-tim-bum...</i> ”
5ª oficina de brincadeira - oficina de brincadeira de família	Episódio 5.1 – momento do planejamento
	Episódio 5.2 - “ <i>Eu vou ir também!</i> ”
6ª oficina de brincadeira - oficina de brincadeira de família	Episódio 6.1 - “ <i>Entra dentro do carro</i> ”
	Episódio 6.2 - “ <i>Ele vai morar comigo agora</i> ”

1ª oficina de brincadeira

Oficina preliminar – 08/03/2017

Crianças presentes: Luan (M/5;10), Milena (F/5;3), Gabriel (M/5;11), Vivian (F/5;5) , Alisson (M/5;3), Yana (F/5;10) e Valéria (F/5;5).

Constituída por sete crianças, estas sentam em uma roda no chão junto à pesquisadora. Para início de conversa, a pesquisadora reforça para as crianças que este grupo estará se encontrando em alguns momentos para brincarem no espaço da Sala do Jogo Simbólico, e informa que neste primeiro momento escolheu uma história para contar para elas. O nome da história é: ‘*Tanto, tanto!*’ de Trish Cooke. Estas ouvem atentamente a história, que é contada de maneira dialogada pela pesquisadora; tentam adivinhar os personagens que vão surgindo, os acontecimentos e se mostram interessadas em ouvir e saber o que está por vir. Após a contação da história, a pesquisadora inicia uma conversa com o grupo a respeito das impressões das crianças acerca da leitura realizada. Após a conversa, pergunta quem gostaria de brincar de Tanto, tanto!, e as crianças afirmam querer. Após um período de observação do espaço e dos materiais, as crianças se agrupam de diferentes modos de acordo com seus interesses, negociados com o grupo. Alisson e Luan permanecem a maior parte do tempo no espaço da cozinha, e utilizam o armário e materiais que estão nela como panelas, pratos, e a mesa para colocar os objetos e manuseá-los. Luan alterna suas ações entre “cozinhar” e “lavar louça”. Valéria e Milena estão no espaço destinado às bonecas, e se revezam entre cuidar da boneca, da casa e das roupas. Vivian e Yana brincam no espaço das fantasias e na penteadeira do espaço da beleza, e, por alguns momentos, desenvolvem ações com uma boneca. Yana veste uma fantasia de “Branca de Neve”, que usou em várias sessões de observação participante, embora não tenha sido percebido a menina brincar assumindo o papel da personagem da roupa. Gabriel veste uma fantasia que originalmente é de marinheiro,

que usou em todas as sessões de observação participante, embora não tenha brincado de marinheiro. Este se concentra com a fantasia e uns livros em capa dura que monta e desmonta e diz estar construindo uma casa. Ao término da oficina, a pesquisadora pergunta às crianças que materiais elas precisariam para a próxima brincadeira. Neste dia, as crianças sugeriram que a pesquisadora levasse esponja de lavar louça e banheira para dar banho na boneca. Desta oficina, foram recortados 3 episódios para serem analisados com mais profundidade. O primeiro deles aconteceu no momento do planejamento e os demais na brincadeira.

Episódio 1.1– Momento do planejamento

Crianças envolvidas no episódio: Luan (M/5;10), Gabriel (M/5;11), Vivian (F/5;5), Alisson (M/5;3) e Valéria (F/5;5).

Pesquisadora: “Gostaram da história?”

Crianças respondem em coro: “Sim!”

Pesquisadora: “O que é que ela conta? A história de quem?”

Pesquisadora: “Milena, só um pouquinho. Eu vou já, já “deixar” todo mundo brincar, tá bom? Ela conta a história de quê? De quem é a história? [...]”.

Gabriel: “Do bebê.”

Alisson: “Do papai.”

Valéria: “Da mamãe.”

Vivian: “Da vovó.”

A Pesquisadora usa os dedos para contar à medida que as crianças falam e diz: “Do papai, da mamãe... E quem são essas pessoas? Elas são o que do bebê?”

Gabriel: “Nada”. Logo continua: “a família!”

Pesquisadora: “A família do bebê. E eles eram uma família como? Eles faziam o quê?”

Vivian: “Feliz.”

Pesquisadora: “Eles eram uma família feliz.”

Alisson: “Nada”.

Pesquisadora: “Que mais?”.

Gabriel: “Brincavam”.

Pesquisadora: “Eles brincavam. Que mais?”.

Luan: “Nada mais...”.

Enquanto a pesquisadora dialoga com as crianças, Alisson está deitado ao chão. Milena olha para os lados como se estivesse procurando algo. Luan está encostado na cadeira. Por vezes, parece estar “ansioso” para brincar até que pergunta à pesquisadora se já pode ir. Esta continua a conversa com as crianças sobre a história e retoma o título da mesma.

Pesquisadora: “Vocês gostaram da família da história ‘Tanto, tanto?’”

Crianças: “Sim!”, respondem em conjunto.

Pesquisadora: “Quem gostaria de brincar de ‘Tanto, tanto?’. [...] como é brincar de ‘Tanto, tanto?’? Como é que a gente brinca de ‘Tanto, tanto?’”.

Luan: “Eu não adivinho”. Todos olham atentamente para a pesquisadora.

Pesquisadora: “Pela historinha, como é brincar de ‘Tanto, tanto?’. Como vai ser?”

Gabriel: “Eu não quero brincar não”. Os demais afirmam em voz alta que querem brincar de Tanto, tanto!

Pesquisadora: “Como é, então que a gente pode brincar de Tanto, tanto? O que é que a gente faz?”

Luan: “Comida.”

Vivian: “Cozinhar.”

Pesquisadora: “Comida... O que mais?”

Luan: “Botar pra dormir.”

Pesquisadora: “Pra dormir...”

Luan: “Pra assistir.”

Pesquisadora: “Pra assistir... Que mais?”

Vivian: Ppra dar banho.”

Pesquisadora: “Pra dar banho. Que mais Valéria?” Esta não responde.

Luan: “Pra botar na banheira pra dar banho [...]”.

Neste primeiro momento, em que também foi realizada a sessão de assentimento (ver na seção metodológica), tanto as crianças quanto a pesquisadora e a auxiliar estavam iniciando algo novo, que era ir em um grupo menor, com dois adultos que não eram seus professores, brincar na presença de uma câmera filmadora, e, por vezes, duas câmeras. Da parte da pesquisadora, esta pensava no cuidado ao direcionar questionamentos às crianças e reconhece a ansiedade destas para a brincadeira, ainda assim, a mesma insiste na conversa, e a partir da mesma é possível revelar fragmentos e os primeiros indícios das compreensões das crianças sobre ‘Tanto, tanto’, que, conforme dito por Luan, retrata a história de uma família, portanto pode-se dizer que foi possível acessar os primeiros fragmentos do que para as crianças parece ser família.

A princípio, a estratégia era apenas contar a história Tanto, tanto! e ver a reação das crianças, para, em seguida, perguntar quem gostaria brincar de ‘Tanto, tanto’ e deixar que brincassem. Entretanto, foi perceptível o interesse das crianças pela história, embora, algumas vezes, o ambiente fosse atrativo às crianças e chamasse atenção das mesmas, então, a pesquisadora opta por perguntar como era brincar de ‘Tanto, tanto?’ Como seria?, o que revelou a compreensão das crianças em relação à história, seus personagens, suas ações. E dentre as ações que citaram que estariam presentes na brincadeira de ‘Tanto, tanto’ tem-se a de cozinhar, colocar para dormir, dar banho, assistir. Nesse momento, as crianças nos revelam uma compreensão de que brincar de Tanto, tanto significa desenvolver ações de preparação da comida, cuidado com um possível bebê, já que este é o personagem principal da história, compreensão que também poderá ser vista nos episódios que seguem.

Optou-se por não conversar com as crianças sobre quem seria quem nesta brincadeira de “Tanto, tanto!” por alguns motivos, dentre os quais, permitir que as parcerias fossem se formando naturalmente e observar como se formavam; que ações se desenrolariam, quem tomaria iniciativas, se a história contada e os objetos despertariam temas de brincadeiras, as negociações que possivelmente aconteceriam, dentre outros aspectos.

É notório que a história traz um modelo de família tradicional e extensa: mãe, pai, filho, avó, primos, tia, e, embora o objetivo do estudo não seja discutir os diferentes tipos de família, tampouco passar a ideia de que toda família é feliz e cercada de afeto, a escolha por esta e não por outra história se deu com o intuito de trazer o máximo de componentes familiares possíveis para o centro das discussões e perceber como as crianças sinalizam neste primeiro momento suas compreensões e significações sobre família e suas relações.

Embora a pesquisadora não tenha mencionado em nenhum momento da contação de história e da conversa a palavra *família*, as crianças reconheceram que este era o tema da história, o que pode ser atestado na fala de Gabriel no momento em que é perguntado sobre quem são as pessoas da história e o que elas eram do bebê, e Gabriel responde que eram a família.

Quando questionadas sobre quem fazia parte da família do bebê, as crianças trouxeram os personagens da história não por seus nomes, na maioria das vezes citados no enredo, mas pelo papel que representavam: pai, mãe, avó, tia e primos.

Não é possível afirmar que as ações desenvolvidas nos episódios tenham sido incitadas pela história contada e pela conversa após este procedimento, mas acredita-se que este fato, juntamente com o espaço organizado para o faz de conta, dividido em áreas da casa (quarto, espaço da limpeza e cozinha), área da beleza e da fantasia, tenham colaborado para as brincadeiras que foram desenvolvidas e seus temas.

Considera-se, portanto, que a estratégia de ler a história e conversar sobre ela com as crianças surtiu efeito para se chegar aos objetivos deste trabalho, esclarecendo-se que esta não foi a única responsável. Como vai ser possível perceber, em todas as oficinas, sem exceção, as crianças brincaram do que para a pesquisadora podem ser consideradas brincadeiras de família.

Episódio 1.2 - “*Vai! Vai! Vai passar ferro na roupa dela*”

Crianças envolvidas no episódio: Milena (F/5;3) e Valéria (F/5;5).

Milena e Valéria estão no espaço onde tem os bebês e objetos relacionados ao cuidado com estes. Valéria pega uma mamadeira que não abre e uma boneca e dá para Milena. Pega para si outra mamadeira, que abre a tampa, e

fica próxima à boneca que está no colchonete. Milena se aproxima da máquina de lavar. Valéria faz a ação de despejar o conteúdo de uma mamadeira que tem um líquido semelhante a mingau, na mamadeira que está aberta e em seguida a fecha e a coloca em um banquinho. Pega em seus braços a boneca que estava deitada na cama. Em seguida, pega a mamadeira, coloca na boca da boneca e senta no banco. Milena mexe na máquina de lavar e nas roupas que estão em um cesto ao lado. Pega uma roupa do cesto e veste a boneca. Em seguida, pega a vassoura e passa no chão. Valéria que está dando a mamadeira para a boneca diz à colega: *“Passe ferro na roupa dela”*. Milena pergunta: *“Na roupa dela? Na roupa dela aquela ali?”* E aponta para o cesto. Valéria faz sinal positivo com a cabeça. Milena continua a varrer e Valéria repete: *“Vai! Vai! Vai passar ferro na roupa dela”*. Observa a ação de Milena de varrer e apanhar com a pá, aponta com a cabeça, diz à colega: *“Óia ali o lixeiro. Ali o lixeiro”*. Milena leva a pá até o lixeiro e faz a ação de despejar o lixo. Em seguida, deixa a pá no canto e pega uma roupa do cesto. Leva até um banquinho que está com um ferro de passar em cima e inicia a ação de passar a roupa. Valéria olha para a colega, aponta para a tábua de passar que está próxima a elas e diz: *“É aqui, ó”*. Milena leva o material para a tábua e passa ferro na roupa. Valéria levanta, coloca a mamadeira na estante, canta baixinho olhando para a boneca e a deita na cama. Olha para a pesquisadora e diz: *“Tia, eu já fiz a bebê dormir”*. Esta responde: *“Ah, você fez ela dormir? É de quem esse bebê?”*. Valéria responde: *“É minha”*. A pesquisadora continua: *“Aah, então, você é o que? Mãe dela?”*. Valéria balança a cabeça afirmativamente. Pesquisadora: *“hunrum”*. Milena pega outras roupas e continua a passar ferro. Pega a mamadeira que está na estante, se agacha e a coloca na boca da boneca. Valéria imediatamente diz: *“Não, ela já tomou”*. Milena sai, vai até a máquina de lavar e volta para perto de Valéria, que fala com tom de brava: *“E ela tá dormindo!”*. Milena pega outra boneca que está na estante, a embala nos braços enquanto dá a mamadeira. Valéria se abaixa, ajeita o colchonete (cama) em que está a boneca e senta novamente no banquinho. Olha para a estante que tem objetos para cuidar da boneca, e diz para a colega: *“Essa fralda é da outra, rum? Ela vai usar jaja”* (se referindo a boneca que está a cuidar). Pega a mamadeira e diz: *“Deixa eu olhar a mamadeira dela”*. Milena pega outra mamadeira que estava na prateleira perto da máquina de lavar e dá pra Valéria. Esta pega, a coloca na estante e diz: *“Não, essa daqui não. É essa a dela* (pega outra mamadeira e aponta para a sua boneca). *E essa daqui é a dela* (mostra a que Milena deu e aponta para outra boneca que está na estante)”. Milena coloca sua boneca para deitar próxima a de Valéria, no colchonete.

Figura 10 – Valéria dá mamadeira à “filha” e Milena passa ferro na roupa.



Fonte: arquivo do autor

Figura 11 – Milena tenta dar mamadeira a bebê de Valéria e esta a repreende



Fonte: arquivo do autor

O referido episódio tem início com a ação de Valéria, de pegar uma mamadeira e uma boneca e dar para Milena e pegar outra mamadeira e outra boneca e ficar para si. Esta ação parece indicar um convite a brincar com bonecas e com mamadeiras.

No desenrolar do excerto chamam atenção as ações desenvolvidas pelas meninas, que vão constituindo uma brincadeira que tem como temática o cuidado com a boneca e a execução de atividades domésticas. Destacam-se as ações de cuidado desempenhadas por

Valéria para com a boneca (filha), que se deu em preparar a mamadeira, alimentar, cantar e colocá-la para dormir, e zelar pelo sono da “filha”. Esta última ação indica que, para Valéria, a mãe tem que zelar pelo sono da filha, e, para isso, ela pede com ênfase pelo silêncio de Milena. As ações de Valéria também se destacam por ações de autoridade com Milena quando ela diz o que a colega deve fazer em relação a afazeres domésticos que estão tanto destinados ao cuidado da filha, como mandar que passe ferro na roupa, bem como de limpeza e organização de uma casa, quando solicita que a colega jogue lixo no lixeiro, que passe ferro na tábua de passar e não no banco que estava a utilizar para passar.

A partir das ações de Valéria, é possível observar alguns fragmentos do que parece constituir sua compreensão do papel de mãe, que alterna em ações de cuidado materno, relação afetiva com a “bebê”, e de posicionamento autoritário expresso por meio de orientações e ordens dadas à Milena. Desse ponto de vista, Valéria dá indício do que para ela é *ser* uma mãe e *como* é ser uma mãe em termos de comportamentos (dá orientações sobre os afazeres domésticos, age como uma mãe que cuida da alimentação da filha, do seu sono, com ações que expressam delicadeza), relações construídas (relação de cuidado e afeto com a filha e de autoridade, expressa pela indicação à Milena do que fazer) e ações (preparar mamadeira, dar a mamadeira, ajeitar a “cama”, cantar para a bebê, dizer como Milena deve fazer as atividades domésticas). Desse modo, destaca-se que a parceria desenvolvida entre elas envolve tanto a colaboração para a manutenção de um enredo, quanto a hierarquia.

Ressaltam-se também as ações de Milena neste episódio. A mesma dá início a tarefas domésticas tais como mexer na máquina de lavar roupas e varrer o chão, sem necessariamente apontar ou nomear algum papel que estivesse desempenhando. As ações que realiza evidenciam os conhecimentos que esta possui acerca de atividades domésticas, as quais, quando partilhadas com Valéria, indicam que são negociados novos significados a respeito de *como* realizar tais ações (passar ferro na tábua/jogar lixo no lixeiro), o que caracteriza a cultura de pares. Milena aceita as situações que Valéria lhe coloca e responde realizando os afazeres sem se contrapor. Esta também desenvolve ações de cuidar da boneca que no início do episódio lhe foi dada por Valéria, revelando que também possui suas compreensões do que implica cuidar de bebê: embalar no braço, dar mamadeira e colocar para dormir. Nesse sentido, quanto aos aspectos de cuidado com bebê, as meninas parecem compartilhar de significados semelhantes que são trazidos da macrocultura para a microcultura do grupo de brinquedo.

Em relação à Valéria, a aplicação do questionário possibilitou saber que esta passa o dia com uma tia enquanto seus pais trabalham, e que esta tia tem um bebê. Desse modo, a referida informação leva a crer que essa vivência cotidiana e o maior tempo que dispensa na brincadeira e o cuidado com a bebê (boneca) esteja relacionado a uma necessidade de reprodução interpretativa, que tem a ver com a necessidade de entender as nuances da relação mãe e filha que está muito presente em seu cotidiano, e, por isso, Valéria traz ações que provavelmente assiste cotidianamente. Desse modo, a menina reproduz de forma criativa o que para ela é como é cuidar de um bebê, que ações devem ser realizadas, como se portar, e sua compreensão sobre o que um bebê necessita: ser alimentado, embalado, colocado para dormir, o que não se resume apenas a colocar para dormir, mas zelar para que ninguém o acorde.

Milena também tenta realizar ações de cuidado com a bebê de Valéria no instante em que coloca uma mamadeira na boca da filha de Valéria, porém, esta lhe repreende dizendo que a filha já tomou a mamadeira. De fato, para quem está convivendo com um bebê não faz sentido a filha tomar uma mamadeira se já acabou de tomar uma, e, com isso, ela mostra também uma compreensão de que o bebê precisa apenas ser alimentado, mas que essa alimentação tem pausas, que é necessário dar um tempo para alimentá-lo novamente.

Deste modo, Valéria vai criando uma linha de acontecimentos em torno da brincadeira, que vai se configurando a partir de suas ações de cuidado com a “filha” e também com base nas ações desenvolvidas por Milena, as quais permitem que Valéria vá indicando novos jeitos de fazer. Conforme ressaltado por Carvalho e Pedrosa (2002, p. 184) “regras organizadoras da brincadeira também podem ser construídas arbitrariamente pelas crianças”. Moraes e Carvalho (1994, apud Carvalho e Pedrosa, 2002) ressaltam “o papel da regra na estruturação dos papéis e na coordenação do comportamento dos participantes da brincadeira, cuja continuidade e fluência dependem da compreensão e aceitação compartilhadas das regras”. É o que poderá ser visto nos episódios seguintes, em que os enredos vão ganhando novos contornos em função dos papéis vivenciados e dos objetos que são acrescentados nas oficinas, os quais tem a função de influenciar as tramas desenvolvidas. É como se ela fosse construindo as regras a partir das ações desempenhadas por Milena e por ela.

Embora este seja o primeiro episódio da oficina preliminar, que não contemplava ainda o planejamento da brincadeira, a compreensão de família revelada pelas meninas, até este momento, está atrelada às atividades domésticas, envolvidas na relação mãe e bebê, e aos

cuidados desenvolvidos na relação mãe e filho, incluindo também uma relação hierárquica de autoridade.

Quanto à organização do ambiente educativo da sala, que é permanente na instituição, foi perceptível que os novos materiais acrescentados pela pesquisadora e pela instituição (ver caracterização da instituição) e a disposição dos mesmos suscitou, junto com a história contada, a brincadeira em torno das temáticas mencionadas, o que torna possível refletir que os materiais e a organização com intencionalidade enriquecem e impulsionam a brincadeira entre as crianças.

Episódio 1.3 - “Tá feita a comida?”

Crianças envolvidas no episódio: Luan (M/5;10), Milena (F/5;3), Alisson (M/5;3) e Valéria (F/5;5).

Milena pega a vassoura e começa a varrer o chão. Valéria levanta, se aproxima do cesto de roupa, pega algumas roupas e coloca uma a uma na máquina de lavar. Em seguida pega produtos de lavar roupas e os coloca nas roupas dentro da máquina, enquanto Milena deixa a vassoura encostada, se dirige ao fogão e diz à Valéria: *“Eu vou fazer a comida”*. Mexe nos ingredientes que estão próximos e faz a ação de colocar seus conteúdos dentro de uma panela. Para o que está fazendo, olha para Valéria, que continua a colocar produtos de limpeza na máquina, e volta a mexer na panela e nos ingredientes. Luan pega várias caixas de alimentos que estão perto de Milena e os leva para a mesa, onde está Alisson, mexendo em pratos e massa de modelar. Os meninos “fazem” comida e usam pratos, massa de modelar e colheres. Milena se aproxima de Luan e Alisson enquanto mexe no armário. Luan olha para Alisson e diz: *“Dê um prato à menina também que ela tá precisando”*. Alisson estica o prato para dar, mas Milena não pega. Alisson e Luan continuam a “cozinhar”. Valéria coloca um gorro de Papai Noel na cabeça. Coloca o estetoscópio e faz a ação de auscultar a filha. Em seguida, coloca algo em sua boca. Valéria retira algumas roupas que estavam na máquina e as coloca no varal. Milena pega o estetoscópio e faz a ação de auscultar uma outra boneca. [...]. Milena vai para a máquina de lavar, pega a caixa de sabão em pó e faz a ação de colocar sabão dentro da máquina. Valéria coloca um colar e penteia o cabelo. Pega outra tábua de passar ferro, que estava desarmada, arma e a deixa de lado. Milena traz um produto de lavar roupas para a colega cheirar. Valéria arruma a tábua de passar que estava sem apoio. Em seguida, vai para perto de Luan e Alisson na mesa e diz aos meninos: *“Tá feita a comida?”* Estes se entreolham. Luan vai para o tanque de lavar louça. Em seguida, mostra o que está fazendo à pesquisadora: *“Ó, tia”*. Pesquisadora: *“Hum, o que você está fazendo?”*. Este diz: *“Lavando os pratos”*. Valéria olha para a pesquisadora, diz algo que não é compreendido, e esta fala à

menina: “Oi, Valéria”. Valéria: “Ela tava com febre”. Pesquisadora: “Hum, eita, Valéria, e foi? E aí, o que você fez?”. Valéria: “Dei remédio a ela”. Pesquisadora: “Deu remédio? Será que ela vai melhorar?”. A menina dá um sorriso curto. Milena pega um pratinho e leva para Valéria. Esta não o pega, e balança a cabeça negativamente. Valéria se aproxima da pesquisadora e diz: “Tia Renata, olha a mamadeira dela (se referindo à boneca)”. Pesquisadora: “[...] Tem alguma coisa na mamadeira dela?”. Valéria responde: “Não, vou fazer”. Pesquisadora: “Ah, tá”. Valéria vai para o fogão, levando a mamadeira. Milena já está nele mexendo com as panelas e os ingredientes. Neste momento, Luan pega detergente e coloca em uma panela que está dentro da pia. Alisson corta massa de modelar em pedaços e coloca no prato um a um. Valéria vai até o fogão, sai e anda pela sala. Alisson olha em direção à câmera e diz: “Eu tô fazendo arroz doce”. Milena e Valéria vão para o espaço da área da casa que tem objetos da boneca.

Figura 12– Milena mexe nas panelas e Valéria pega roupas do cesto.



Fonte: arquivo do autor

Figura 13 - Alisson “cozinhando”, Luan na cozinha e Valéria mexe nas panelas.



Fonte: arquivo do autor

O episódio oferece pistas relevantes sobre que ações fazem parte de uma brincadeira que se estrutura na organização de uma casa, como parece ser o caso deste episódio. O mesmo revela uma continuidade do episódio anterior, entretanto, novos componentes e novas parcerias vão sendo propostas no curso do faz de conta.

Valéria e Milena também protagonizam o enredo. Aqui as meninas realizam ações domésticas que dão ainda mais indícios de suas compreensões sobre cuidar da casa, que implica limpá-la, lavar as roupas, estendê-las, passar ferro e cozinhar. Quando “termina” de varrer e comunica à Valéria que irá fazer a comida, Milena enfatiza que está brincando junto com a colega em uma mesma brincadeira, a quem dá a informação do que está fazendo. No mesmo momento, Valéria dá sequência à brincadeira, que tem como tema afazeres domésticos e cuidar da filha. Realiza ações que parecem ser complementadas por Milena, a exemplo, quando coloca as roupas uma a uma na máquina de lavar, e logo que sai, Milena para de “fazer a comida” e acrescenta mais “sabão” na máquina de lavar.

Desse modo, as “responsabilidades” com os afazeres da casa: limpar, cozinhar, lavar a roupa, estendê-las, varrer, até o momento parecem estar sendo compartilhadas pelas meninas, o que pode ser verificado quando Milena comunica que irá fazer “a” comida (o artigo “a” é ressaltado para reforçar a leitura que aqui se faz, de que se trata da comida da casa, da comida da família, da comida que complementa/faz parte da ação de “organizar a casa”, diferentemente de uma indicação que iria “fazer comida” ou “fazer uma comida”). Pode-se pensar que tanto Valéria quanto Milena, a seus modos particulares, tragam suas experiências de tarefas diárias que são executadas em uma casa, em uma família da qual façam parte ou tenham tido contato para brincarem com tal tema. É aqui reforçada a concepção de que a cultura, as relações sociais do meio adulto são trazidas para as brincadeiras das crianças, e novos elementos, novas regras vão sendo criadas por estas conforme seus interesses particulares, que são negociados no grupo.

Ao se aproximar dos meninos, que mexem nos elementos da cozinha e nas “comidas”, e lhes perguntar se a comida está pronta, Valéria parece fazer uma ressignificação dos papéis masculinos em atividades domésticas. Pode-se compreender como um convite a participar da brincadeira, que, desde o início da oficina, vem se desenvolvendo com Milena. Tal convite foi realizado com uma frase que já inclui os “cozinheiros” na brincadeira: “Já tá pronta a comida?”, o que reforça a compreensão de que Valéria os convida à brincadeira de casa/família. Percebe-se aqui uma ampliação no enredo da brincadeira, com personagens

sendo incluídos e compondo um grupo que se pode afirmar que é de uma família, ou de pessoas que convivem em uma mesma casa e executam funções para seu funcionamento. Neste momento, os meninos não se posicionam e não respondem à investida de Valéria.

Culturalmente falando, as ações desenvolvidas por Luan, lavar pratos e fazer comida, e por Alisson, fazer comida, pode ser indicativo de uma concepção de que homem também realiza tarefas que em outros tempos foram consideradas exclusivamente para mulheres (cozinhar, lavar pratos, por exemplo), e que ainda hoje é muito mais comum serem realizadas por elas, embora haja muitos chefes de cozinha homens ou pais de família que ficam em casa a cuidar da casa e dos filhos enquanto a esposa/mãe trabalha fora. A hipótese é de que as atitudes dos meninos estejam refletindo as mudanças na dinâmica familiar. Assim, ao reproduzirem afazeres domésticos de cozinhar ou lavar louça, trazem às brincadeiras acréscimos ou atualizações daquilo que é imposto como padrão ou transgressão aos tradicionais papéis construídos para o homem.

Embora os meninos não deem certeza se suas ações de cozinhar (Alisson e Luan) e lavar pratos (Luan) estejam encadeadas com a das meninas, pode-se supor que, por meio destas ações, os meninos revelem suas compreensões do que é cozinhar: colocar ingredientes, cortar a comida, colocar no prato”, revelando noções de compreensão no trato da comida. Luan e Alisson reforçam uma compreensão de que homem também realiza afazeres domésticos numa estrutura familiar/da casa.

Outra possibilidade é que, como no faz de conta, a criança pode modificar as ordens sociais adultas e fazer coisas que talvez em seus contextos diários de vida não seja tão comum, como um exemplo pode ser cozinhar, talvez, as crianças tenham utilizado a licença que lhe é permitida na brincadeira para se desvincular de estereótipos de gênero e ampliar seus parceiros de brincadeira, como feito por Valéria ao perguntar aos meninos se “a” comida já estava pronta. Desse modo, o brincar possibilita tal transgressão, e permite que a criança reproduza a macrocultura, reinterpretando, reformulando suas regras.

A brincadeira vai se tornando mais complexa sendo acrescentadas novas ações ao enredo, a exemplo de Valéria, que já vinha desenvolvendo ações de cuidado afetivo, de subsistência com sua filha. A concepção de cuidado agora se amplia e é revelada no ato de cuidar da saúde da filha no instante em que a ausculta com o estetoscópio e faz a ação de lhe dar algo na boca, que, em conversa com a pesquisadora, diz que é um remédio. Desse modo, é

evidenciado por Valéria outras formas de cuidar e uma compreensão do que fazer quando a filha está doente.

Partimos do princípio de que o pesquisador deve desempenhar o papel de “adulto apoiante” quando chamado para a brincadeira. Neste caso, aquele que realiza perguntas sensíveis, que lhe permite acessar as significações construídas pelas crianças e ampliar a trama que vem se desenvolvendo, como foi o caso desde momento do episódio. Valéria comunica à pesquisadora que sua filha está com febre e esta se mostra interessada em saber como Valéria agiu a este respeito, o que supostamente traria indícios e mais elementos da sua compreensão do que é o papel social de mãe. Tal atitude do pesquisador permitiu que a menina comunicasse uma ação, é quando Valéria informa de que deu o remédio à bebê, e, com isso, revela outro fragmento do papel de cuidar da filha. Para além de dar mamadeira, lavar ou estender sua roupa, fazê-la dormir e zelar pelo sono, Valéria também cuida da saúde da “sua filha”.

A importância do papel do adulto como apoiante da brincadeira também pode ser atestada no momento em que Valéria mostra a mamadeira para a pesquisadora e esta pergunta: “[...] tem alguma coisa na mamadeira dela?” A pergunta parece ter impulsionado a ação de Valéria em fazer o gogó/mingau para a filha.

2ª oficina de brincadeira

Oficina preliminar – 10/03/2017

Objetos acrescentados nesta oficina: carrinho de bonecas, bacia de banho para a boneca, esponja de lavar louça.

Crianças presentes: Milena (F/5;3), Gabriel (M/5;11), Vivian (F/5;5) , Alisson (M/5;3), Yana (F/5;10) e Valéria (F/5;5).

Nesta oficina, estavam presentes todas as crianças, à exceção de Luan. A pedido das crianças, foram introduzidos esponja de lavar louça e banheira para a boneca (bacia). Por iniciativa da pesquisadora, foi acrescentado o carrinho de bonecas. Por questões de horário da instituição, a oficina começou um pouco mais tarde, e, por isso, a pesquisadora não teve como aprofundar a conversa com as crianças para não ultrapassar a hora do lanche, já que estas largariam pouco tempo após esse lanche. Inicia-se a conversa sobre a oficina anterior. A pesquisadora retoma a ideia do livro ‘Tanto, tanto!’, e relembra com as crianças os personagens da história e do que elas brincaram. Esta pergunta às crianças se querem brincar novamente de Tanto, tanto. A

maioria responde que sim, à exceção de Alisson, que diz que quer brincar de carro. Desta vez, a pesquisadora pergunta às crianças quem será quem na brincadeira, e elas se combinam da seguinte forma: Valéria diz que será a mãe, Yana a varredora, Milena diz que será a filha de Valéria e os demais não se manifestam. Após isso, as crianças começam a brincar. A oficina se caracteriza pelas ações de cuidado de Valéria e Milena (cuidar da boneca, fazer dormir, dar banho, vestir fralda, fazer mamadeira, realizadas por Valéria, e de fazer comida, lavar a louça, desempenhadas por Milena) e de consertar, realizadas por Gabriel. As brincadeiras de Gabriel, Milena e Valéria se entrecruzam, à medida que este conserta a máquina para que as meninas possam usar, pede a ajuda de Valéria para segurar a máquina de lavar enquanto ele conserta, e diz para a colega fechar a janela do quarto da bebê enquanto faz barulho batendo com um martelo. Gabriel oferece um pedaço de madeira/taco para Milena mexer a panela. Yana e Vivian pegam a boneca e o carrinho que estavam com Valéria, mas não passam muito tempo com eles e se mantêm na maior parte do tempo se fantasiando e se arrumando no espelho. Ao final da oficina, a pesquisadora faz a pergunta sobre o que as crianças precisariam para o próximo encontro, a próxima oficina de brincadeira. Estas verbalizaram que precisariam de talheres. Desta oficina, foram selecionados para procedimento de análise 4 episódios, o primeiro deles recortado do momento do planejamento, e os três últimos do momento da brincadeira.

Episódio 2.1 – Momento do planejamento

Crianças envolvidas no episódio: Milena (F/5;3), Yana (F/5;10) e Valéria (F/5;5).

Pesquisadora: “E aí, quem vai ser quem hoje na brincadeira?”

Milena e Valéria: “Eu.”

Pesquisadora: “Vai ser quem?” Se dirigindo a Valéria.

Valéria: “Eu vou ser a mãe.”

Pesquisadora: “A mãe.”

Milena: “Eu vou ser a filha.”

Yana: “Eu vou ser a varredora.” (sic).

Pesquisadora: “A varredora. Que legal”. Pergunta à Valéria: “E você vai ser a mãe de quem? (esta sorri com o dedo na boca). Pergunta à Milena: “E você vai ser a filha de quem?”

Milena: “Dela.” (e aponta para Valéria).

Pesquisadora: “Ah, você aceita, Valéria, que ela seja sua filha?”. Esta balança a cabeça em concordância.

As crianças ficam em silêncio e se mostram ansiosas para irem brincar. A pesquisadora percebe, e diz que podem ir brincar.

O momento de planejamento da oficina traz alguns indícios do que as crianças compreenderam ser a brincadeira ‘Tanto, tanto!’, e revela papéis familiares como constitutivos desta brincadeira, embora ainda não tenha sido sugerido claramente às crianças para brincarem de família. No mesmo, apareceram três papéis como sugestão para serem desempenhados: Valéria, a mãe; Yana, a ‘varredora’ e Milena, filha de Valéria.

Pode-se inferir até o presente momento que Valéria esteja desenvolvendo uma rotina de brincadeira de mãe e filha, a princípio com a boneca, porém Milena revela um interesse em desempenhar o papel de filha da Valéria no momento de planejamento da referida oficina. As demais crianças não antecipam verbalmente nenhum papel que possam estar planejando desempenhar.

Episódio 2.2: “Tô fazendo ela dormir, eu”

Crianças envolvidas no episódio: Milena (F/5;3), Gabriel (M/5;11), e Valéria (F/5;5).

Milena pega uma maleta de esmalte, se aproxima de Valéria, que está com a boneca e o carrinho de bonecas, olha para uma bacia que está no espaço da casa, que contém objetos de bebê, em seguida para sua maleta, e diz à Valéria: *“Eu vou pintar a unha dela”* (referindo-se à boneca). Valéria mexe na estante que contém objetos das bonecas e diz: *“Não”*, e continua a mexer nos objetos. Sentada no chão, Milena pega a bacia, coloca almofadas uma em cima da outra, senta nestas almofadas e coloca os pés na bacia. Com o carrinho de bonecas e a boneca, Valéria vai para a penteadeira da área da beleza e mexe nos objetos da penteadeira. Milena coloca os pés na bacia e pinta as unhas de suas mãos com esmalte. Valéria chega próxima a Milena, que está com os pés na bacia, passando esmalte nas unhas das suas mãos. Tira a boneca do carrinho, delicadamente, e a coloca na estante. Pega um estetoscópio, coloca em seu ouvido. Logo, retira, olha para Milena e diz: *“Quem quer ser a médica?”*. Esta diz à colega: *“Pera!”*. Valéria continua: *“Toma!”*, joga o objeto perto de Milena, que diz: *“Deixa a minha unha... Deixa eu ver um negócio”*. Valéria pega duas fraldas descartáveis que estão na estante, que contém coisas de bebê, e diz à Milena: *“olha, duas fraldas”*. Milena responde olhando para Valéria: *“Eita, uma pra minha bebê e uma pra tua”*. Valéria estica os braços com as fraldas, olha para a pesquisadora,

e diz: “Óia!”. Pesquisadora: “Legal! Pra quem é?”. Valéria: “Pras duas” (referindo-se a sua boneca e à boneca de Milena). [...] Passado um tempo, Valéria coloca a boneca no carrinho e passeia pela sala. Gabriel olha para o carrinho da boneca e diz: “Um carrinho”. Valéria: “Esse carro é do bebê”. Valéria empurra o carrinho com a boneca por repetidas vezes para frente e para trás, olha para os colegas e diz: “Tô fazendo ela dormir, eu”.

Figura 14 – Milena sentada abrindo o esmalte e Valéria com a bebê no carrinho.



Fonte: arquivo do autor

Figura 15 – Milena pintando a unha e Valéria com a bebê no colo.



Fonte: arquivo do autor

Neste episódio, Valéria revela seu interesse em manter o tema da brincadeira, que aborda o cuidado com a bebê e a relação de mãe e filha. Assim como nos episódios anteriores,

neste, também ganha destaque o papel de mãe desempenhado por ela e a relação mãe e filha que desenvolve a partir de ações com a boneca.

No mesmo, embora Valéria tenha dito no momento do planejamento que seria mãe e Milena a filha, o interesse de Valéria foi o de desempenhar tal papel sendo mãe da boneca, em que ganha destaque o cuidado com a bebê, sendo assim, a relação de mãe e filha não foi vivenciada pelas meninas. Ainda que ambas tenham aceitado em negociação no momento do planejamento (conversa) que Milena fosse a filha, as atitudes de Valéria demonstram estar querendo iniciar com a colega uma brincadeira em que ambas tenham filha e possam cuidar delas.

As investidas de Valéria parecem confirmar tal pensamento no instante em que pergunta quem quer ser a médica, que implica na ação de cuidar da bebê; ou quando mostra duas fraldas para Milena, que parece ter sido compreendido pela menina como um convite a brincarem as duas com duas bonecas/bebês. Desse modo, até este episódio, não são trazidos indícios de que Milena desempenhou o papel de filha e Valéria de sua mãe.

Percebe-se que o elemento novo adicionado nesta oficina, o carrinho de bonecas, desencadeou novas ações de Valéria para com a filha, que revelaram outras formas de cuidado já exercidas em episódios anteriores. O movimento repetitivo de Valéria de colocar o carro de bonecas para frente e para trás indica a ação de fazer a filha dormir com o movimento do carrinho. Esta atuação dá maior veracidade a sua ação de ninar a bebê, pois é comum ver mães/cuidadores de bebês realizando movimentos que culturalmente são entendidos como propulsores do sono do bebê: balançar no braço, cantar, empurrar em cadeirinhas, carrinhos. Pode-se dizer que Valéria vem apresentando uma compreensão do papel de mãe em que o cuidado é a ação que marca esta concepção: cuidado de subsistência (alimentar), cuidado com o bem-estar, que vinha sendo demonstrado pelo zelo com o momento do sono da filha.

As significações acerca do papel de mãe reveladas por Valéria podem ser vistas no instante em que reproduz o ato de tirar a boneca do carrinho, *delicadamente*, trazendo a dimensão do cuidado com a “filha”. Esta compreensão simbólica dá à menina e aos participantes da brincadeira mais veracidade a uma situação real simulada na ficção. O cuidado com que Valéria vem realizando suas ações revelam o quanto o faz de conta exige da criança uma organização, um refinamento nos gestos desempenhados, o que Corsaro (1992) chama de embelezamento, e que revela a grande capacidade simbólica e representativa das crianças: não é tirar do carrinho de qualquer jeito, é reproduzir e ampliar novas formas de

pegar o bebê no colo, com cuidado. Pode-se supor que este cuidado e delicadeza ao “tirar” a boneca do carrinho estejam relacionados também à experiência real de Valéria de ter um bebê na família com quem convive diariamente. Desse modo, Valéria reproduz o papel de mãe, interpretativamente.

Outro fator de destaque é como fazer a bebê dormir, ação que parece ganhar nova estrutura e ser ampliada. Tal ampliação está relacionada ao objeto carrinho de bonecas, que, além da função de transportar a “filha”, também serve de suporte para fazê-la dormir e orienta o curso do faz de conta. Desse modo, os objetos acrescentados ampliam possibilidades e enriquecem as ações já desempenhadas, dando novo contorno, nova forma sobre *como* fazer dormir um bebê, antes desempenhada também pelas ações de colocar nos braços ou deitar diretamente no colchonete, que Valéria usou como cama, ao deitar a “filha” no mesmo.

Nesta mesma perspectiva de análise, embora pareça ter menor repercussão, o objeto “bacia”, que foi adicionado devido a pedidos das crianças por uma banheira para a bebê tomar banho também atrai a atenção na brincadeira. A mesma foi utilizada por Milena com a função de colocar os pés dentro no instante em que estava utilizando o esmalte para pintar as unhas. A função que Milena parece ter atribuído ao objeto é muito comum na macrocultura, em que as pessoas, especialmente mulheres, utilizam tal recipiente com água para colocar os pés e facilitar o processo de tratamento das unhas dos pés. Ressalta-se esta função porque antes de pintar suas próprias unhas, Milena informa que irá pintar as unhas da boneca/filha de Valéria, o que é impedido pela que é a mãe, que reafirma sua autoridade e posse em relação a sua filha (boneca).

Merece destaque o ambiente que Milena estrutura para a ação de “fazer as unhas”, expressão que é utilizada em sua macrocultura para descrever a tarefa desempenhada por uma manicure com as unhas das mãos e dos pés de pessoas: retirar cutículas, limpar, pintar unhas. Milena não apenas pega a bacia, mas organiza o ‘ambiente’ de forma a poder sentar mais alto que a bacia e poder colocar os pés dentro. Tal ação revela o esforço da criança para reproduzir de maneira criativa ações do mundo adulto com o máximo de aperfeiçoamento e semelhança.

Gabriel parece revelar certo interesse ou curiosidade em relação ao objeto carrinho de bonecas, e pergunta para Valéria o que é e logo a colega diz que é o “carro do bebê”, demarcando o uso que deve ser dado ao objeto. Neste momento, Gabriel não expressa reação.

Episódio 2.3 - *“Agora é pra comer calada, rum? Que a filha vai dormir”*.

Crianças envolvidas no episódio: Milena (F/5;3), Gabriel (M/5;11) Valéria (F/5;5).

Gabriel passa por Valéria, olha atentamente para o carrinho de bonecas, para e pergunta para Valéria: *“Isso, é o que isso aqui?”*. Valéria não responde. Gabriel sai com ferramentas na mão, diz para Valéria: *“Desmonta”* (referindo-se ao carrinho), e dirige-se para a máquina de lavar. Valéria se queixa para a pesquisadora que o colega quer desmontar o carrinho da boneca, e diz que não deixará; logo vai para a mesa, Gabriel levanta a máquina de lavar, a apoia em um banco e em um colchonete, de modo que esta fica suspensa. Em seguida, deita no chão com o peito para cima e insere parte do corpo em baixo da máquina que está suspensa (até a cintura). Com uma maletinha na mão, Milena vai para a mesa, próxima de Valéria e do carrinho de bonecas, e diz: *“Eu trouxe um monte de coisa. Eu vou comer”*. Coloca a maletinha na mesa e puxa a cadeira. Valéria olha para a colega atentamente. Em seguida, afasta um pouco o carrinho da mesa, o movimentando pra frente e pra trás e diz: *“Agora é pra comer calada, rum? Que a filha vai dormir!”*. Gabriel começa a bater com as ferramentas embaixo da máquina de lavar. No movimento que faz com o carrinho de bonecas, Valéria esbarra em Milena. Olha para a colega com um olhar de reprovação, abre bem os olhos e, apenas movendo os lábios, sem emitir som diz: *“Pare”*. E continua seu movimento. Milena pega um liquidificador e o coloca na mesa. Gabriel levanta a máquina de lavar com as duas mãos enquanto Valéria passa por ele empurrando o carrinho de bonecas. Este olha para a colega e diz: *“Valéria, vai, segura aqui”*. Valéria balança a cabeça negativamente. Ele insiste: *“Segura aqui Valéria”*. A menina responde: *“Vou fazer as coisas”*. Gabriel continua: *“Segure aí”* (em um tom de voz mais elevado). Valéria deixa o carrinho de bonecas de lado e ajuda o colega. Enquanto Valéria segura a máquina, Gabriel tenta fazer apoio para esta com almofadas. Em seguida, Valéria volta a empurrar o carrinho. Há uma ferramenta no local da passagem do carrinho. Valéria para, olha para Gabriel e diz: *“Deixa eu botar ela aí”* (se referindo a colocar boneca no colchonete (cama)). Gabriel continua a mexer na máquina. Valéria retira a ferramenta do caminho, a coloca próximo a Gabriel e passa com o carrinho. Para em frente à estante, retira a boneca do carrinho e a coloca no colchonete (cama). Aproxima-se de Milena, que está no tanque “lavando” louça, próxima ao fogão e à mesa, e diz: *“Eu vou ajudar ela [...] eu vou fazer o suco. Deixei a filha dormindo”*. Pega um liquidificador, coloca na mesa e diz: *“Fazer o suco”*. Bate uma mão na outra como se estivesse limpando. Pega uma garrafa de água no armário e faz a ação de derramar no liquidificador. Milena “lava” louça na pia, usando a esponja. Gabriel continua a tentar apoiar a máquina de lavar nas almofadas, porém sem sucesso.

Figura 16 – Gabriel conserta embaixo da máquina.



Fonte: arquivo do autor

Figura 17 – Valéria levanta a máquina para Gabriel.



Fonte: arquivo do autor

No episódio em questão, Milena e Valéria revelam em suas ações e nos seus estilos de comunicar o que estão fazendo permanecendo em uma brincadeira cooperativa, que envolve cenas domésticas a partir de atividades realizadas em uma casa: cozinhar, comer, fazer suco, e

realizadas com a filha/bebê, cuidar desta, fazer dormir. Gabriel parece querer se envolver no enredo que vem sendo construído pelas meninas, e desenvolve a ação de “consertar” a máquina de lavar.

Ao anunciar para Valéria que trouxe um monte de coisas para comer, Milena é repreendida pela colega, que diz para esta comer em silêncio porque a “filha” (bebê) vai dormir. Nesse momento, Valéria retoma sua figura de autoridade que vem se constituindo desde episódios anteriores em sua relação com Milena, que parece estar atrelada à função de zelar pelo sono a criança. Tal fato indica uma compreensão de mãe que tem que usar de autoridade para que os outros respeitem o sono da filha. Não se trata de uma autoridade abstrata, trata-se de uma qualidade do seu papel de mãe que é relevada pelo entendimento de Valéria de que tal papel se expressa no cuidar e no movimento de autoridade. A expressão “rum” utilizada por Valéria aparece mais uma vez, e parece dar autenticidade a um tom “ameaçador” quando informa para Milena que esta deve ter cuidado ao comer para não acordar a filha.

No instante em que Valéria esbarra com o carrinho em Milena, no início do episódio, esta expressa seu poder não apenas verbalmente, mas também corporalmente, ao olhar para a colega com um olhar de reprovação, abrindo bem os olhos e sugerindo atribuir à Milena a culpa pelo pequeno incidente. As ações de Valéria descritas acima para com Milena revelam uma compreensão de mãe atrelada à de autoridade. No que tange às ações de cuidado, além de fazer a bebê dormir e zelar pelo sono, que ressurgem neste episódio, indica que Valéria compreende que esta é uma função da mãe que cuida do seu filho. Especialmente bebês, que acordam muitas vezes para mamar, trocar fralda, com cólicas, o que é muito comum na macrocultura, em que as mães têm cuidados até excessivos para que ninguém venha a acordar seus filhos. O fato de Valéria ter um bebê no seu convívio cotidiano pode estar despertando nela a necessidade de compreender esse zelo, que pode ser comum na relação de sua tia com o seu bebê.

Por outro lado, Valéria também desenvolve uma relação de cordialidade, cumplicidade e divisão de tarefas com Milena, que está lavando a louça. Esta outra forma de se relacionar com a colega pode ser atestada quando diz que irá fazer o suco, e usa a frase que irá ajudar a Milena, ou seja, não é apenas fazer o suco, mas fazê-lo para ajudar Milena, que está “cozinando” e lavando a louça. Entretanto, Valéria toma a iniciativa de fazer o suco para ajudar Milena, anunciando que deixou a filha dormindo, o que indica uma compreensão de

que, para realizar afazeres domésticos, a mãe tem que estar desincumbida de cuidar da filha bebê, e o sono da criança cumpre essa função.

Desse modo, no episódio analisado conclui-se que Valéria representa um papel de mãe que vem se consolidando em ações de cuidado e de autoridade, o qual vem sendo ampliado com novas ações acima mencionadas e que revelam novos indícios de suas compreensões.

Quanto a Gabriel, este parece assumir o papel daquele que conserta, e, para isso, incorpora em suas ações atitudes que se assemelham às atitudes adultas de quem conserta algo, especialmente o fato de colocar o objeto a ser consertado, máquina de lavar, apoiado em um banco para dar espaço para que ele resolva o problema.

Gabriel dá a entender que para ele desempenhar este papel é necessário dar veracidade a sua ação e aos movimentos de execução dos mesmos, os quais seguem uma ordem de acontecimentos: pegar as ferramentas, pegar o objeto, elevá-lo, ir para debaixo dele e “consertar” (bater o martelo por repetidas vezes). Não é possível afirmar nesse momento que Gabriel esteja brincando de família ou que esteja desempenhando um papel de componente de uma família. Entretanto, ele assume o papel daquele que conserta objetos que existem em uma casa, neste caso, a máquina de lavar roupa como eletrodoméstico, e o carrinho de bonecas da bebê de Valéria, o que pode ser um indício de que ele esteja participando da mesma brincadeira que vem se configurando com atividades de cuidado com a bebê e de tarefas domésticas.

Ressalta-se aqui a importância de fazer esta primeira análise da ação de consertar de Gabriel pelo fato de que, no episódio seguinte, Valéria inclui seu personagem na brincadeira que desempenha com Milena e a bebê.

Episódio 2.4 - “Feche a janela. Feche a janela. Feche a janela!”

Crianças envolvidas no episódio: Milena (F/5;3), Gabriel (M/5;11) e Valéria (F/5;5).

Gabriel pega o carrinho de bonecas que está vazio e o empurra para a frente e para trás. Valéria se aproxima do colega e diz: “Eita, rapaz!” (com um tom de reprovação). Os dois ficam lado a lado. Gabriel não larga o carrinho e diz: “Cadê a boneca?”. Valéria responde: “Tá dormindo!”. Valéria pega o carrinho de boneca e diz: “Deixa aí o carro. Você não tá trabalhando?”

Gabriel diz: *“e então, tire”*. Valéria responde: *“Tá, então, eu vou botar aqui”*. (e coloca o carrinho em um canto próximo à cozinha da área da casa). Gabriel volta para debaixo da máquina e bate com uma ferramenta. Valéria: *“Óia, ele se deita, ele”* e sorri. Enquanto isso, Milena “lava” a louça. Valéria vai em direção à estante, pega a mamadeira, desenrosca a tampa, pega o liquidificador, faz ação semelhante a de derramar o líquido dentro da mamadeira e fala: *“Cadê a outra pra eu botar o gogó?”*. Gabriel, que está embaixo da máquina de lavar, sai de baixo, olha para a pesquisadora, e diz: *“Ô tia, a máquina caiu em cima de mim”*. A pesquisadora responde: *“Ahhhh, e agora Gabriel, como é que faz?”*. Este pega o martelo e bate na máquina. Valéria olha para a prateleira e pega a outra mamadeira. Gabriel, que está batendo com o martelo na máquina diz à Valéria: *“Feche a janela. Feche a janela. Feche a janela!”* (muda o tom na terceira frase para uma imposição). Valéria olha para o colega franzindo o cenho e fecha a porta da máquina de lavar. Gabriel retruca: *“Né daí não. É do quarto da bebê”*. Valéria passa a mão pela prateleira e diz: *“Já fechei”*. Gabriel levanta do chão, pega um frasco de desodorante roll on e passa nas axilas. Valéria sai de perto do colega. Coloca a outra mamadeira na mesa. Pega a anterior, encaixa as partes e fecha. Fecha a tampa do liquidificador, entrega para Milena, que está na pia de lavar pratos e diz: *“Óia esse copo pra lavar”*. Esta responde: *“Bote aí”*. E continua a passar a esponja nos objetos. Valéria sai e vai para o fogão. Vê uma panela de pressão convencional em cima do fogão, e diz à pesquisadora que sua tia faz a comida porque a mãe está trabalhando. Pega na panela e fala: *“Eu vou fazer a comida”*. Gabriel, que mexia com uma espécie de alicata na máquina, para de mexer, levanta, vai para o lado de Valéria e diz: *“Faz de conta que isso é o arroz. Faz de conta que é o arroz”*. Valéria olha para o colega e muito baixinho responde: *“Tá”*.

Figura 18 – Milena lava a louça, Gabriel “conserta” a máquina e Valéria está com a mamadeira da “filha”.



Fonte: arquivo do autor

Figura 19 – Milena lava a louça, Valéria faz gogó/leite da “filha”.



Fonte: arquivo do autor

Cabe destacar neste episódio uma evidência que fica mais forte nesta passagem, que é a explicitação da participação de Gabriel na mesma brincadeira que Valéria. O referido episódio pode confirmar indícios apontados no episódio 2.2 de que o menino estivesse desempenhando o papel daquele que conserta, e que fazia parte do enredo da brincadeira de Valéria e Milena, ou que tenha sido incluído por Valéria neste episódio no instante em que Gabriel pega o carrinho da boneca e pergunta pela mesma para Valéria, que lhe repreende e questiona: “Você não tá trabalhando?”, o que sugere estar incluindo Gabriel no enredo de brincadeiras, que gira em torno de cuidar da bebê e dos afazeres domésticos.

Com esta atitude Valéria parece querer afirmar para o colega o seu lugar na brincadeira, o papel que está a ocupar: de consertar coisas, de trabalhar. O feito de Valéria pode ter sido por dois motivos: garantir que este não pegue os objetos que ela necessita para brincar de mãe e filha, a exemplo do carrinho de bonecas e, assim, proteger o enredo de cuidar da bebê, ou inserir Gabriel no enredo da brincadeira, confirmando seu papel de “trabalhador/consertador”.

Não dá para afirmar que Valéria esteja atribuindo a Gabriel o papel de pai da filha, ou de marido, ou do homem da família que trabalha enquanto a mulher cuida da filha, o que ainda é muito comum na macrocultura, entretanto, seu posicionamento revela uma negociação

com o colega do papel que este desempenha na brincadeira, que está claro: o papel de Gabriel não é o de ficar com a filha, mas sim de trabalhar.

Valéria traz a informação sobre o lugar que o colega ocupa nesta brincadeira, e da parte de Gabriel parece haver uma aceitação explícita, o qual volta para o seu “trabalho” de consertar e se inclui no enredo da brincadeira de cuidar da filha, o que pode ser visto no momento em que este utiliza o termo “Feche a janela”. A frase que intitula este episódio carrega um significado afetivo, que indica uma compreensão de Gabriel de que é necessário ter cuidado para não acordar a bebê quando ela está dormindo, e que sua ação de consertar, bater com as ferramentas e fazer barulho poderia acordá-la. Fica explícita uma compreensão de cuidado com a bebê/filha de Valéria por parte de Gabriel, que também está relacionado ao zelo com o sono.

Neste caso, Gabriel deixa claro que é a janela do quarto da bebê que deve ser fechada, o que dá sustentação à hipótese de estar expressando uma dimensão do cuidado com a bebê e, talvez, uma relação conjugal com Valéria, portanto, uma relação de pai da bebê, que trabalha consertando, entretanto, não é possível afirmar, pois não há indícios.

Houve uma negociação para entrar no roteiro de cuidado com a bebê, o qual foi dado por Valéria. O comando estava com ela, que traçou o enredo, e Gabriel parece ter descoberto um jeito de se introduzir naquele roteiro, ou seja, também expressando cuidado com a bebê. Nesse caso, o comportamento aparente parece ser de mando, mas a motivação do comportamento de Gabriel de trazer uma tonalidade que imprime ordem é introduzir-se naquele roteiro de cuidado com a bebê.

A alteração no tom de voz de Gabriel é uma ferramenta de negociação acerca dos rumos da brincadeira e da posição que ocupam os papéis. As crianças ao interpretarem um papel, incorporam ações, gestos, tons de voz, expressões, que para elas estão atreladas a tal papel. Chama-se atenção para o ato de Gabriel de passar desodorante nas axilas. Tal ação leva a crer que faça parte do seu personagem: o homem que conserta usa desodorante; e que o objeto à disposição sugeriu ao menino mais este elemento para compor suas ações, seu personagem.

Mais uma vez, Valéria revela destreza no ato de fazer a mamadeira da filha e esta ação parece se caracterizar como uma função da mãe da bebê ou de quem cuida de um bebê. Destaca-se que há um encadeamento das ideias que são compartilhadas por Gabriel e Valéria

e por esta e Milena, explicitado no momento em que Valéria entrega o copo do liquidificador para Milena lavar logo após ter feito todo o processo de fazer a mamadeira da filha utilizando o liquidificador. Milena, ao responder que a colega poderia colocar o copo do liquidificador na pia, dando a ideia de que iria lavá-lo, confirma o enredo proposto pela colega, e mantém uma brincadeira conjunta com Valéria, que está se configurando a partir de personagens e atividades corriqueiras de uma família/de uma casa: cuidar da filha bebê, realizar os afazeres domésticos, consertar coisas da casa. Conforme ressalta Pedrosa (1989, apud Coelho e Pedrosa (2012, p. 61),

[...] as crianças constroem suas brincadeiras recortando pequenas ações das outras, ajustando-se a elas, quer seja repetindo-as integralmente ou parcialmente, quer seja acrescentando-lhes algo e, até, substituindo partes delas. [...] Cada uma das crianças parece fazer uma “previsão” do que é a brincadeira e age nessa direção, mas a cada instante é confrontada com as ações das outras crianças e o efeito de suas próprias ações.

Valéria traz mais um elemento do seu meio social familiar ao dizer para a pesquisadora que sua tia faz a comida enquanto a mãe está trabalhando, a mesma tia que reside com a menina e que tem uma bebê. Estas informações que são reveladas no próprio contexto da brincadeira se fazem importantes, pois dão sentido às significações construídas pelas crianças nas brincadeiras de faz de conta.

Quando Valéria fala que irá fazer *a comida*, mais uma vez o artigo “a” parece indicar uma sequência da brincadeira que desenvolve com Milena e Gabriel e que revela uma compreensão construída no grupo sobre família, que consiste em cuidar da filha, colocar para dormir, fazer a mamadeira, fazer “a” comida da casa, lavar louça, paralelamente Eu colocaria assim: paralelamente às ações de trabalhar e consertar coisas comumente desempenhadas pela figura masculina, e, desse modo, uma rotina vai se estruturando, em que ações, objetos e o uso atribuído a esses, personagens e relações entre estes vão sendo incorporadas a cada episódio, promovendo um clima de previsibilidade a cada oficina, o que poderá ser visto nos episódios que seguem.

3ª oficina de brincadeira – oficina de brincadeira de família – 13/03/2017

Crianças presentes: Luan (M/5;10), Milena (F/5;3), Vivian (F/5;5) e Valéria (F/5;5).

Objetos acrescentados nesta oficina: talheres e calcinhas de boneca.

Na terceira oficina realizada só estiveram presentes quatro crianças. Foram introduzidos talheres, a pedido das crianças e, por iniciativa da pesquisadora, foram acrescentadas calcinhas de boneca. Como de costume, a pesquisadora inicia a conversa com as crianças comentando sobre a oficina anterior. Lembra com estas que nas duas oficinas anteriores elas brincaram de ‘Tanto, tanto!’ e convida as crianças a brincarem de família. Conversa com as crianças sobre quem vai ser quem, e estas negociam alguns papéis: Valéria, a mãe; Vivian diz que será a filha de Valéria, Milena, a cozinheira. Esta última sugere que Luan seja o tio, já que este não aceita ser o pai e as crianças decidem que nesta brincadeira não terá pai. O episódio gira em torno do passeio que Valéria realizará com a filha e da preparação do aniversário da sua bebê. Valéria prepara uma maletinha com objetos da bebê para levá-la ao passeio: mamadeira, toalha, calcinha, fralda. No início da oficina, diz que irá ao passeio sozinha com a filha, e, logo em seguida, inclui Milena. Esta última prepara a comida para Valéria levar, porém esta não aceita. Valéria apressa Milena, que coloca alguns objetos em uma sacola plástica para levar para o passeio, e informa que irá comprar um brinquedo para a filha, para o aniversário dela. Dá-se início aos preparativos para a festa da “filha de Valéria. O bolo do aniversário ora parece estar sendo preparado por Milena, ora por Luan, que anuncia que está a fazê-lo. Todos os presentes na oficina comparecerão na festinha, segundo Valéria. Esta também compra um laço para a aniversariante usar na festa. Ao final desta terceira oficina, como de praxe, a pesquisadora pergunta às crianças que materiais/brinquedos/objetos elas precisariam para a próxima brincadeira. Não houve nenhuma indicação, a exceção da chupeta, que, momento do planejamento, Valéria verbaliza que bebê chupa chupeta. Desta oficina, foram recortados 3 episódios para análise, sendo um do momento do planejamento, e dois episódios da brincadeira de família.

Episódio 3.1 - Momento do planejamento

Crianças envolvidas no episódio: Luan (M/5;10), Milena (F/5;3), Vivian (F/5;5) e Valéria (F/5;5).

Pesquisadora: “Hoje eu quero pedir a vocês que a gente brinque de família. E o que é que precisa ter pra gente brincar de família?”

Luan: “Um monte de coisa.”

Pesquisadora: “Diga o que é que precisa ter. Vamos lá! O que é que precisa ter pra gente brincar de uma família?”

Luan: “Panela.”

Pesquisadora: “Panela. Por que Luan precisa de panela?”

Luan: “Pra cozinhar.”

Pesquisadora: “Hum. Na família, cozinha? Luan balança a cabeça positivamente. A pesquisadora continua: Quem é que cozinha na família?”

Luan responde: “A cozinheira.”

Pesquisadora: “Ahh... A cozinheira. É, gente?”

As crianças falam todas ao mesmo tempo. Milena pede para ser a cozinheira.

Luan: “A cozinheira vai ser... É você.” E aponta o dedo para Milena.

Pesquisadora: “Você quer ser a cozinheira?”, se referindo a Milena. Esta balança a cabeça afirmativamente. A pesquisadora continua: “Pode ser?”, e consulta o grupo.

Luan responde: “Pode.”. As crianças concordam. Valéria chama pela pesquisadora por duas vezes.

Pesquisadora: “e então, quem mais?”

Valéria: “Tia...”

Pesquisadora: “Oi, Valéria. Deixa a Valéria falar.”

Luan aponta para os colegas e diz: “Não, você varre a casa (se referindo à Vivian), ela cuida das coisas (apontando para Milena) e ela cuida da casa. (com o dedo indicador para Valéria)”.

Pesquisadora: “Peraí, Luan. Deixa a Valéria falar que a gente já conversa.”

Valéria: “Bebê chupa chupeta.”

Pesquisadora: “Bebê chupa chupeta, e você quer que eu traga uma chupeta, né?”. A menina confirma com a cabeça. A pesquisadora continua: “E eu vou trazer [...]”.

Pesquisadora: “Que mais que a família faz na casa?”

Luan e Valéria: “Varrer a casa”. A pesquisadora vai repetindo o que os meninos dizem.

Luan: “Lavar os pratos”. A pesquisadora repete novamente.

Pesquisadora: “Quem é que faz parte da família?”

Luan: “Eu!”

Pesquisadora: “Tá. E quem vai ser quem na família? Como é que a gente faz? Quem vai ser quem na família que a gente vai criar?”

Luan: “A Milena.”

Pesquisadora: “A Milena falou... Você falou que ela ia ser quem”? Se referindo a Milena.

Milena: “A cozinheira”. A pesquisadora repete.

Pesquisadora: “Cozinheira faz parte da família?” Luan: “Faz.”

Pesquisadora: “Tá. Quem mais vai ser quem? Quem quer ser o que na família?”

[...]

Milena: “O pai”. A pesquisadora repete a palavra pai.

Vivian: “A mãe”.

Luan: “Ah não. Eu não quero ser o pai não,”

Pesquisadora: “Não quer ser o pai? Por que Luan?”

Luan: “Porque não quero.”. E balança a cabeça negativamente.

Pesquisadora olha para os demais e diz: “Alguém quer ser o pai?”

Vivian sorri e diz: “Eita...”. As crianças se entreolham.

Luan: “Eita, nem tem homem mais...”.

Pesquisadora: “Mas de mentirinha alguém pode ser o pai na brincadeira? Pode?”

As meninas voltam a se olhar. Luan responde: “Pode”. (Nenhuma das meninas quis ser o pai).

Pesquisadora: “Ó, então, o Luan não quis ser o pai. Então, nessa família não vai ter pai?”.

Luan: “Não.” [...].

As crianças não chegam a um acordo sobre alguém ser o pai. Milena sugere que Luan seja o tio, papel também dispensado pelo menino, que diz que quer ser o “lavador de panela”, Valéria a mãe, e Vitória diz que quer ser a filha da Valéria. Logo em seguida, a pesquisadora diz para as crianças que poderiam ir brincar.

Com a indicação de brincar de família, o momento do planejamento traz uma longa negociação que dura em torno de 15 minutos e que apresenta claramente os componentes que as crianças acreditam compor uma estrutura familiar. A partir da indicação direta para brincar de família e planejar como brincar de família, é possível destacar mais indícios das significações das crianças acerca do objeto social família.

Dentre os papéis citados estão: da cozinheira, do lavador de panelas, da filha, da mãe, do pai, do tio. Quando questionadas sobre o que é preciso para brincar de família, as crianças revelaram suas compreensões sobre família, as quais parecem estar relacionadas a cuidar da casa, limpar, arrumar, cozinhar e lavar louça. Tal compreensão negociada entre as crianças vem sendo expressa desde os episódios anteriores, e com esta primeira oficina de planejamento e brincadeira de família fica mais evidente nas falas das crianças.

Neste campo de compreensões, Valéria, que mais uma vez diz que assumirá o papel de mãe, indica um objeto que parece necessitar para complementar suas ações de cuidar da boneca/filha, que é a chupeta. Percebe-se que a cada episódio as ações maternas desempenhadas por Valéria vão sendo enriquecidas e refinadas, o que revela uma qualidade maior nas brincadeiras, que também se dá pelo fato de que os objetos têm contribuído, significativamente, para o desempenho dos papéis que vão sendo incorporados nas brincadeiras, o que pode ser visto nos episódios anteriores: o carrinho de bonecas sugeriu a ideia de passeio entre mãe e filha e a esponja desencadeou ações de lavar louça.

Comunga-se aqui da ideia de que mesmo não estando na presença de determinados objetos que poderiam fazer parte da brincadeira, a criança tende a brincar, criar, inventar, podendo, inclusive, trazer tais objetos apenas num campo da imaginação. Entretanto, torna-se cada vez mais evidente que o espaço estruturado, os objetos dispostos com uma intencionalidade e o papel de observador e apoiador do adulto, de perceber o que pode ser acrescentado de novo para apoiar a brincadeira e ampliá-la é de extrema importância para a complexificação dos papéis e das relações.

Outro fator interessante é que até o presente momento, nas sessões de planejamento, nenhuma outra criança informa que assumirá o papel de mãe. Este dado pode indicar que já existe uma brincadeira estruturada, com papéis demarcados e negociados, o que sustenta uma rotina que já está efetivada: brincar de tarefas domésticas e de cuidar da bebê, e para isso já existe uma mãe e uma filha (Valéria e a boneca, respectivamente). Até o presente momento, esta ação de cuidado com a boneca tem ficado a cargo das meninas, especialmente de Valéria,

e por alguns momentos, de Milena, que dá algumas investidas. Há uma suposição de que como o interesse de Luan nas brincadeiras tem sido especialmente em cozinhar, lavar panelas, este tenha negado o papel de pai porque, talvez, não lhe possibilitasse transitar pela cozinha tão facilmente e desempenhar as ações que vem realizando, já que o papel masculino e o pai carregam, culturalmente, o estereótipo daquele que realiza mais atividades demarcadas como masculinas: trabalhar fora, consertar, etc. Desse modo, ao mesmo tempo em que a ação de Luan leva à análise pelo viés citado, é possível reconhecer que o menino não apresenta problema em realizar ações marcadas socialmente como sendo femininas: lavar panelas.

Neste momento, em que há uma recusa do papel de pai por Luan, a pesquisadora utiliza estratégia semelhante às utilizadas em pesquisa de Oliveira (2015), Pereira e Pedrosa (2016). A proposta de Pereira e Pedrosa (Idem, 2016, p. 9), consistiu em propor oficinas de brincadeiras solicitando que as crianças brincassem de casinha com quatro personagens que já seriam pré-definidos no grupo. Estes personagens eram: um pai, um filho, uma mãe e uma filha, e se houvesse cinco crianças, o quinto personagem poderia ser escolhido pelo grupo, não sendo estabelecido pela pesquisadora que papel cada um deveria desempenhar, de forma a deixar o grupo livre.

Estratégias utilizadas pelos grupos de meninos e de meninas com o intuito de excluir personagens referentes ao gênero oposto foram observadas em ambas as pesquisas de Oliveira (2015) e Pereira e Pedrosa (2016). Nesta última, o grupo de meninas utilizou o argumento de que o filho era muito velhinho, e, por isso, já havia morrido. Desse modo elas não precisariam assumir um papel masculino. Já em Oliveira (2015), o grupo de meninas decide que a mãe da brincadeira havia falecido, e, com isso, não precisaram assumir tal papel.

No presente estudo, inspirada nas referidas pesquisas, a pesquisadora “provoca” as crianças e pergunta se alguém gostaria de ser o pai, já que Luan não quis. Neste momento, havia apenas mais três crianças, todas meninas e a reação das crianças de se entreolharem, sorrir e o argumento de Luan de que não havia mais homem no grupo revela uma questão de preservação da identidade de gênero pela criança, que está relacionada ao seu processo de construção da identidade.

Conforme ressalta Oliveira (2015, p. 168),

[...] é preciso considerar a faixa etária das crianças desta pesquisa, uma fase crucial para a construção de sua pessoa, e para uma compreensão mais completa sobre esse processo, seria necessário considerar outras variantes

além da ação da cultura na construção de significados pelas crianças. Nesse sentido, assume-se neste estudo os limites dos referenciais teóricos utilizados. A interlocução dos estudos sociais da infância com outros aportes, tais como a psicogênese da pessoa de Wallon, poderia enriquecer a compreensão do processo de se constituir menino e menina, vivido em meio a conflitos e oposições inerentes ao processo de construção da pessoa, pois as crianças na faixa etária em que se encontram os sujeitos pesquisados se veem às voltas com a definição das fronteiras entre o *eu* e o *outro* para a construção de um sentido de si, tal como apontam Rosseti-Ferreira e Oliveira (2009) e Galvão (2004), com base nos estudos de Wallon.

A pergunta parece ter causado estranhamento nas meninas, que se entreolham e sorriem, e Luan afirma que não há mais nenhum homem presente para assumir tal papel. As crianças parecem encontrar uma solução quando a pesquisadora pergunta se nesta brincadeira não haverá pai, e todos afirmam que não terá. Percebe-se que ao brincar as crianças transgridem as regras da macrocultura, entretanto, quando se trata da identidade de gênero, não é fácil para a criança, o que revela que tal transgressão pode ter certo limite, a depender dos grupos, das negociações.

Em linhas gerais, o recorte de planejamento trouxe a seguinte configuração familiar: a mãe (Valéria), a filha (Vivian e a boneca), a cozinheira (Milena) e o lavador de prato (Luan). Em relação à pergunta da pesquisadora sobre o que se faz na família, as crianças informam ações como lavar prato, varrer a casa, cozinhar, que revelam aspectos de suas compreensões de que nesta família as ações estão relacionadas à afazeres domésticos. É interessante notar que na fala de Luan a separação de três funções para as meninas consideradas, tradicionalmente, como femininas relacionadas aos afazeres domésticas, o que pode ser atestado em sua fala: “Não, você varre a casa (se referindo a Vivian), ela cuida das coisas (apontando para Milena) e ela cuida da casa (com o dedo indicador para Valéria)”. Chama atenção que, nessa configuração familiar, as crianças revelam que a cozinheira também faz parte da família. Em relação ao lavador de pratos não houve indicação se ele faz parte ou não da família que se estruturou na oficina.

Outro fato que merece destaque é que nesta oficina, em que as crianças são orientadas a compor uma família que será brincada, diferente das demais em que há um convite a brincar de ‘Tanto, tanto!’, o papel de cozinheira é citado por Luan, e Milena revela quer assumi-lo. Quando perguntados se a cozinheira faz parte da família, Luan não hesita e responde que sim, e as colegas não se opõem a ele.

Embora em episódios anteriores também tenham surgido personagens como a “varredora” e o “consertador”, é necessário ressaltar que não havia a orientação para compor uma família, o que pressupõe que as crianças poderiam trazer diversos personagens. Neste episódio da terceira oficina, é trazido para a brincadeira de família a cozinheira, que se configura por um laço de proximidade e está presente em muitas famílias brasileiras. Conforme afirmam Haddad e Maynard (aceito para publicação, 2017):

As relações familiares e de parentesco fazem parte de um mundo complexo para as crianças que estão a desvendar os mistérios que circundam o meio social e nesse contexto tais relações “se constituem na conjugação de consanguinidade, afinidade ou proximidade e variam no tempo e espaço e entre as diversas culturas existentes”.

Em pesquisa anterior (MAYNART, 2010), a figura da babá, outro personagem que também se configura por um laço de proximidade na família surge na brincadeira de casinha, e é ela quem realiza ações de cuidar do bebê: alimentar, dar remédio, fazer dormir, dentre outras. O dado encontrado na pesquisa anterior e outros trazidos no presente estudo revelam que as crianças trazem papéis secundários que fazem parte de algumas configurações familiares para compor a estrutura planejada ou brincada. Assim como o papel de babá o estudo de Maynard (2010) também revelou que as crianças assumiram papéis como “consertador” é prefeito, também trazidos nas brincadeiras de casinha no estudo e que a criança que assumiu estes papéis, assumiram ao mesmo tempo o papel de pai na brincadeira, ou seja: prefeito e pai, consertador/pai/marido.

Embora, neste episódio de planejamento, Milena traga apenas que será a cozinheira e as crianças a considerarem da família, faz-se importante esta relação com a pesquisa anterior para que seja possível compreender mais e dar mais atenção à compreensão das crianças de que outros papéis também transitam na brincadeira de casinha/família, além dos tradicionalmente brincados: pai, mãe, filho, dentre outros.

Episódio 3.2 - “*Eu vou passear*”

Crianças envolvidas no episódio: Luan (M/5;10), Milena (F/5;3) e Valéria (F/5;5).

Valéria passeia pela sala com uma maletinha que tem a foto de uma gatinha rosa. Em seguida, para e a coloca na estante do lado voltada para a área da fantasia. Pega duas calcinhas que estão nessa estante, as levanta, mostra à pesquisadora e diz: “*Óia, tia*”. Vivian: “*O que é isso?*”. Pesquisadora: “*Ahh, de quem é?*”. Valéria: “*Da minha filha*”. Pesquisadora: “*E você já vestiu nela?*”. Valéria: “*Não, ela ainda tá dormindo*”. Pesquisadora: “*Ah... porque ela ainda tá dormindo, né?*”. Valéria: “*Eu vou botar aqui que eu vou sair com ela*” (se referindo a colocar na maletinha que deixou na estante). Pesquisadora: “*Você vai pra onde com ela?*”. Valéria: “*Eu vou passear*”. Pesquisadora: “*Hum... vai sozinha com ela?*”. Valéria: “*Eu vou... Eu vou levar a minha filha. Vou levar as roupinhas dela*”. E coloca as calcinhas na maletinha. [...] Com a maletinha na mão, Valéria vai para o outro lado da estante, onde ficam objetos de uso das bonecas, coloca algo dentro dela e diz: “*Levar os brinquedos dela*”. Milena: “*Leva a mamadeira dela*”. Valéria: “*Eita*”. Dirige-se até a mesa onde está a mamadeira, e a coloca na maletinha. Pega uma toalha pequena e diz à pesquisadora: “*Óia o negócio dela*”. Coloca a toalha cobrindo a boneca que está deitada no colchonete (cama). Pega uma fralda descartável e diz: “*Eu vou levar a fralda dela também*”. Milena: “*Óia a comida. Tá pronta*”. Leva a comida até Valéria e lhe dá um prato. Valéria balança a cabeça negativamente informando não querer a comida. Milena coloca o prato na estante e tenta novamente: “*Tome aqui pra você*”. Valéria: “*Não. Quero não*”, e continua a arrumar a maletinha, enquanto Vivian passa ferro nas roupas em cima da tábua de passar. Milena vai para fogão e mexe nas panelas enquanto Luan está na mesa “*Fazendo comidas*”. Valéria pega a boneca, coloca uma fralda descartável embaixo do braço e empurra o carrinho com a boneca. Passa por Milena, que está agachada mexendo em uma caixa e diz: “*Vá rápido, rum? Eu quero...*”. Milena olha para a colega. Em seguida, pega uma sacola de plástico (tipo de supermercado) e coloca alguns objetos dentro, inclusive a maletinha que Valéria havia arrumado com objetos da boneca e que deixou para trás. Valéria vê a colega colocando a maletinha em sua bolsa e diz: “*Bote aí*” (dentro da sacola de Milena). Continua empurrando o carrinho de bonecas e chega à área da beleza. Milena segue a colega e leva a bolsa com os outros objetos. Se agacha e mexe nos objetos da bolsa. Valéria olha para a pesquisadora e diz: “*Eu vou comprar um brinquedo pra ela. Pra o aniversarinho dela*”. Pesquisadora: “*Hum, é aniversário da sua filha...*”. Valéria retira a boneca do carrinho. Após um tempo, veste uma calcinha na “filha”, que está deitada na estante da área da beleza. Milena levanta, diz algo no ouvido de Valéria e sai correndo para o fogão. Valéria olha para trás

em direção à colega e diz, franzendo o cenho e com um tom de voz de reprovação: “*Queimou não!*”. Luan olha para Milena e diz: “*Queimou não, ó.*” (mostra os objetos que estão em sua mão). Luan chama pela pesquisadora: “*Ô tia...*”. Esta responde: “*Oi*”. Luan continua: “*O bolinho dela é só uma coisa e pronto*”.

Figura 20 – Valéria mexe na maletinha da bebê. Luan faz o bolo e Milena mexe no armário.



Fonte: arquivo do autor

Figura 21 – Milena mexe nos objetos que levou para Valéria, que está com a filha.



Fonte: arquivo do autor

O episódio retrata a organização de um passeio entre mãe (Valéria) e filha (boneca/bebê), que se dá na arrumação de objetos que compõem uma bolsa de passeio de um bebê, de acordo com a compreensão de Valéria a respeito do que um bebê necessita ao estar fora de “casa”. A conversa iniciada por Valéria com a pesquisadora instiga que a menina relate o que irá acontecer na brincadeira, momento em que deixa claro que irá passear com “sua filha”.

A presença de calcinhas, incluídas no ambiente nesta sessão de brincadeira, parece ter despertado em Valéria a ideia de guardá-las na maletinha de gatinha com o intuito de arrumar objetos da sua filha bebê para que esta desse um passeio com a mãe. Outro objeto que ampliou o repertório das brincadeiras de cuidado com a bebê foi o carrinho de bonecas, que também se revelou uma peça fundamental para o passeio, o qual tem a função de transportar a bebê. Ao que parece, os objetos carrinho de bonecas e a calcinha despontaram uma ideia em Valéria de brincar de passeio com a filha. Esta revela uma compreensão de que para passear

uma filha bebê é necessário levar alguns objetos de uso deste bebê, e, por isso, coloca alguns objetos que expressam cuidado com a filha: calcinha, toalhinha, brinquedo, fralda.

Milena entra no jogo de Valéria e também revela sua compreensão de cuidado e zelo com um bebê, o que pode ser atestado no instante em que sugere à colega levar a mamadeira “dela” (da filha de Valéria). Nesse momento, Milena parece querer se incluir no passeio, já que ao conversar com a pesquisadora durante a brincadeira, Valéria deixou claro que iria apenas com sua bebê. Outra investida de Milena é ao falar que a comida está pronta e ofertá-la à Valéria. Até esse momento, Valéria parece não aceitar a parceria da colega na brincadeira de passear com a “filha”, entretanto, a aceitação parece acontecer quando Valéria diz para Milena ir rápido, ou seja, ir rápido para o passeio que havia planejado que faria com a bebê. Valéria, assim como em episódios anteriores, mantém uma postura daquela que dá a direção das ações à Milena e esta aceita tal lugar em que é colocada pela colega ao se manter na parceria constante com Valéria.

Conforme ressalta Corsaro (2009, p. 39), “as crianças expressam claramente autoridade com o uso de imperativos emitidos com entonações fortes e acompanhados por gestos de controle”. Tais ações podem ser vistas em alguns momentos deste episódio, em que Valéria expõe sua autoridade sobre Milena: “Vá rápido, rum? Eu quero...” (ao dizer para a colega ir rápido para o passeio); “Bote aí” (no instante em que vê Milena colocando a maletinha na sacola plástica); “Não. Quero não” (quando Milena lhe dá a comida para levar para o passeio); “Queimou não!”, acompanhado da expressão de franzer o cenho e utilizar um tom de voz de reprovação (quando Milena fala algo em seu ouvido, o que parece ter sido sobre o “Bolo do aniversário”).

Valéria revela sua compreensão do papel de mãe e traz outros elementos que se somam aos já explicitados em episódios anteriores, os quais revelam outras dimensões do cuidado com a bebê: o lazer e a diversão entre mãe e filha, ao “levar” a filha pra passear, ao informar que comprará um brinquedo para ela referente ao seu aniversário. Aqui o cuidado também é ampliado pela ação de cobrir a bebê com a toalha enquanto esta “dorme”. A menina revela ao longo dos episódios que possui grande conhecimento em relação a cuidar de um bebê, inclusive através de gestos cuidadosos, provavelmente porque compreende que um bebê requer mais cuidado do que uma criança, ou um adulto, o que leva a crer que seja devido a sua convivência diária com a bebê, filha de sua tia.

Corroboram esta percepção os dados encontrados por Pereira et al. (2011), que trazem a dimensão do cuidado que envolve o lazer e a diversão dos que compõem a família como categoria de análise de pesquisa acerca das significações de família em crianças. Com esta ação de Valéria, acredita-se que, para a menina, além dos cuidados com a filha e com os afazeres domésticos, a diversão e o lazer também fazem parte de uma rotina familiar.

A brincadeira de mãe e filha se amplia com a ideia do aniversário e de presente a ser comprado para a filha. Culturalmente falando, pais dão presentes aos filhos nos aniversários e mais uma vez Valéria traz mais um elemento da macrocultura para a brincadeira. Aqui é expresso mais um elemento que amplia a compreensão de mãe que Valéria possui, e o presentear é uma ação da dimensão do cuidado afetivo.

O cochicho de Milena no ouvido de Valéria faz supor que esta tenha dito algo respeito do bolo ter queimado. Tal suposição se dá a partir da resposta de Valéria, que diz que o bolo não queimou. Com esta ação, Valéria parece ter se sentido ameaçada devido à fala de Milena, provavelmente de dizer que o bolo tenha queimado. O zelo com a festa faz com que Valéria seja enfática na resposta e mostra que a menina se sentiu afetada e receosa de algo dar errado na celebração do aniversário. Luan parece querer reforçar seu papel daquele que faz o bolo do aniversário, e usa como critério desta afirmação a frase de que o bolo não queimou, confirmada primeiramente por Valéria, e, para isso, mostra às colegas o bolo que ele está “fazendo”, o que revela a negociação dos papéis e das atribuições de cada papel durante um momento de brincadeira.

Para finalizar as reflexões diante deste episódio, ressalta-se o espírito de coletividade e solidariedade presentes no mesmo em que cada um realiza atividades em função da organização do aniversário da filha de Valéria: passear para comprar o presente, fazer o bolo. O episódio traz uma coloração a mais para o contexto, que é a festa de aniversário, um componente a mais do convívio de uma família, e que tal festa não se faz de qualquer forma, mas traduz uma rotina de comprar o presente, fazer o bolo, cuidar para o bolo não queimar, ter convidados, que se revela nas ações e na preocupação em que tudo aconteça conforme planejado. O significado de família também está atrelado à mãe que cuida da filha pequena dando afeto, alimentando, proporcionando momentos de lazer e diversão; a comemoração coletiva de um aniversário. Nota-se claramente que o papel de pai ainda não foi desempenhado, porém tem destaque a ação do Luan como o fazedor de bolo. Ele está dentro da brincadeira e está solidário à Valéria, “mãe” da aniversariante.

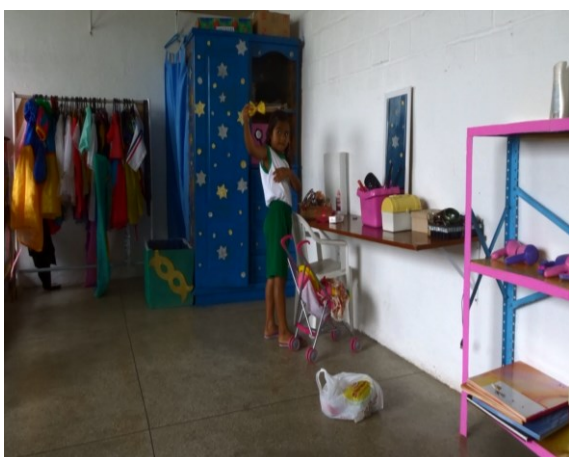
Episódio 3.3 - “*Tá um calor, né? Ô, minha gostosa!*”

Crianças envolvidas no episódio: Luan (M/5;10), Milena (F/5;3), Vivian (F/5;5) e Valéria (F/5;5).

Valéria e Milena estão na área da beleza e da fantasia. Valéria coloca a boneca em cima da prateleira, que parece estar fazendo a função de trocador de bebê. Milena mexe na estante, que contém objetos de beleza. Pega um pincel que convencionalmente é usado para barbear e um tubo de creme e vai para a penteadeira. Coloca creme no pincel, em seguida, se olha no espelho e passa o pincel no rosto. Valéria pega a boneca nos braços, a coloca no carrinho, olha para a colega e diz: “*Bora simhora*”. Milena diz: “*Pegar um negócio*”. Valéria empurra o carinho com a boneca até a penteadeira maior. Pega uma bolsa de mão com alça, olha para a pesquisadora e diz: “*Ô, tia, ela tá estudando*” (se referindo à boneca). Pesquisadora: “*Hum, tá estudando já?*”. Valéria continua: “*É. É pra o aniversarinho dela*”. Pesquisadora: “*Ah, e o que é que vai ter, onde vai ser esse aniversário dela?*”. Valéria responde: “*Vai ser na minha casa*”. Pesquisadora: “*Quem vai pra o aniversário dela?*”. Valéria fala: “*Hã?*”. Pesquisadora: “*Quem vai pra o aniversário dela?*”. Valéria: “*Eu*”. Pesquisadora: “*Só?*”. Valéria: “*Não, e ela*” (aponta para trás sem olhar). Pesquisadora: “*Ela quem?*”. Valéria: “*A Milena*”. Pesquisadora: “*Ah, somente?*”. Luan da mesa pergunta: “*E a Vivian?*”. Valéria olha para trás e diz: “*Também, né?*”. Luan continua: “*E eu?*”. Valéria: “*Se você quiser*”. Pega a bolsa de mão com alça, tira de dentro um laço amarelo de cabelo e diz à pesquisadora: “*Óia que eu comprei pra ela*”. Pesquisadora: “*E o que é isso?*”. Valéria: “*Um laço*”. Pesquisadora: “*Hum, e ela vai usar quando?*”. Valéria: “*Hoje, né. Na festa dela*”. Valéria guarda o laço e uma caixa de sabonete na bolsa. Milena, que está na área da casa próxima à máquina de lavar, olha para a pesquisadora e diz: “*Ô, tia, eu vou fazer um presente pra ela*”. Pesquisadora: “*Ah... O que é que vai ser o presente dela?*”. Luan: “*Uma ursa*”. Milena: “*Um celular*”. Pesquisadora: “*Um celular!*”. Valéria: “*Um celular não*”. Pega o carrinho com a boneca, o saco plástico que estava com as coisas dela e a bolsa de alcinha de mão. Empurra o carrinho até a área da casa. Deita a boneca no colchonete (cama) e a enrola com a toalhinha. Milena leva um prato e uma colher para perto da colega e os coloca em cima da máquina de lavar. Valéria pega a boneca no colo enrolada na toalhinha, e diz: “*A filha tá com febre. Ela tá com frio*”. Luan está na mesa com Vivian, mexendo na massa de modelar. Vivian fala baixinho: “*Um monte de prato. Pra que um monte de prato?*”. Luan responde: “*Oxe, pra botar os bolos, ué! Pra todo mundo comer, ué*”. Bate com o pedaço de madeira na massa de modelar. Olha para Vivian e diz: “*Vivian, dá pra pegar aquela assadeira? Aquela amarela?*”. Vivian pega

uma batedeira e entrega. Luan: “A batedeira não. Essa amarela. Pode pegar, por favor?” Vivian entrega o objeto a ele. Este volta a bater na massa com a madeira. Valéria se aproxima da mesa, pega o estetoscópio que estava em cima dela. Luan diz: “Ei, mas você é a médica”. Valéria responde: “Não... Mas eu sou a médica, mas eu sou a mãe!”. Luan: “Você é a médica, mas você é a mãe”. Parecendo compreender o que foi dito por Valéria e concordar com esta. Valéria coloca o estetoscópio no ouvido, agacha e ausculta a boneca no carrinho. Coloca um objeto que parece ser um brinquedo em baixo do braço da boneca e a deixa no carrinho. Em seguida, passa ferro na calcinha da boneca, dobra com movimentos delicados e guarda na prateleira. [...] Valéria coloca a boneca nas pernas e senta no colchonete. Referindo-se a Luan, diz: “Faça o aniversário da minha filha. Eu não mandei?”. Luan: “Já tô fazendo”. Valéria ajeita a roupa da boneca, acaricia sua cabeça, olha para rosto dela e diz: “Tá um calor, né? Ô, minha gostosa!”, e sorri.

Figura 22 – Valéria mostra o laço da filha



Fonte: arquivo do autor

Figura 23 – Luan “cozinha” e pede recipiente a Vivian. Mile Valéria mexe na máquina e Valéria para a “filha”.



Fonte: arquivo do autor

Figura 24 – Valéria empurra o carrinho com a boneca



Fonte: arquivo do autor

O episódio em destaque dá continuidade à temática da relação de mãe e filha, exercida por Valéria para com a boneca, e a participação de Milena e Luan nesta brincadeira, que está relacionada ao aniversário, mais especificamente à compra do presente. Luan, como aquele que prepara o bolo de aniversário para a bebê de Valéria, e Milena, que realiza ações constantes que “auxiliam” Valéria no cuidado com a bebê.

Vê-se, mais uma vez, neste episódio a (re) produção das relações humanas, em que Valéria volta a marcar seu território no topo da hierarquia na brincadeira, o que se torna explícito ao dizer à Milena em tom de imposição “Bora logo”, e em outro momento dizer para Luan fazer já, imediatamente, o aniversário da filha dela, seguido da frase: “Eu não mandei?”. Embora Luan não assuma ou não explicita um papel tradicional de uma família: pai, mãe, filho, tio, etc., este se insere no contexto da brincadeira que envolve papéis familiares, pois está a fazer o bolo para a filha de Valéria, para os convidados comerem no aniversário dela. Aqui, o menino desempenha um papel para além daquele que cozinha, mas do que o faz neste contexto familiar, do enredo criado, para este evento em que todos os presentes são “convidados” a comparecer.

A expressão utilizada por Valéria direcionada à Milena: “Bora simhora” indica um chamado à brincadeira, que é compreendida pela colega e dá-se início as ações. De acordo com Carvalho et al. (2004, p. 173), “uma ação, um gesto ou uma palavra tornam-se capazes de evocar a configuração compartilhada, ou seja, de fazer emergir o significado construído, seja entre os parceiros que o construíram, seja para outros parceiros que passaram a partilhá-lo”. Desse modo, a verbalização feita por Valéria inicia uma configuração que é compreendida por Milena.

Quanto a Luan, este se insere no enredo criado inicialmente por Valéria, no momento em que esta dá orientação para o menino fazer o aniversário da filha e ele concorda com a colega, e reafirma tal inserção no momento em que Vivian lhe pergunta para que um monte de prato e Luan responde: “Oxe, pra botar os bolos, ué! Pra todo mundo comer, ué.” e assume tal papel, utilizando os talheres que foram acrescentados nesta oficina, a massa de modelar e recipientes.

Outro fator que revela a sua grande compreensão sobre a ação de cozinhar é o fato de bater na massa com uma madeira e pedir para Vivian não qualquer recipiente, mas a assadeira, ou seja, onde o bolo deve ser colocado para ir ao forno.

Um dado importante é quando Valéria menciona que a filha está estudando. Pode-se dizer que Valéria traz mais uma dimensão do cuidar, que está relacionado à educação da filha. Destaca-se novamente o quanto a criança traz para a dimensão do faz de conta os aspectos que se entrecruzam no seu cotidiano. É comum os filhos frequentarem a escola, e Valéria amplia de modo muito competente o repertório da brincadeira ao tempo que ressalta novos elementos que revelam suas compreensões do que para a menina é papel da mãe: garantir que a filha estude, e do que compete à filha: frequentar a escola.

O diálogo travado com a pesquisadora poderia ter instigado Valéria a falar mais sobre o fato da filha estar “estudando”, entretanto, como logo na sequência esta mencionou o aniversário da filha, a pesquisadora conversou com a menina sobre o mesmo. Por meio desta conversa, Valéria revelou o local da festa e quem iria. Mais uma vez, merece reflexão o papel do pesquisador como aquele que participa das situações quando convidado pelas crianças ou instigando as crianças a contarem mais sobre seus planos, o que as vezes provoca *o insight* nestas a novos rumos da brincadeira.

O episódio também se destaca pela ação de Valéria e Milena de comprarem presentes para a aniversariante. Valéria, a mãe, compra um laço e quando questionada pela pesquisadora sobre onde a filha o usaria, imediatamente responde que a filha usará no aniversário dela, revelando, mais uma vez, aspectos da macrocultura para a brincadeira, pois é comum mães, especialmente, arrumarem suas filhas em ocasiões do seu aniversário com roupas e acessórios novos. Milena também dialoga com a pesquisadora e informa que está fazendo um presente para a aniversariante para levar para o aniversário. Luan sugere um presente: uma urso, mas Milena diz que seu presente será um celular. A ação de Valéria de comprar o laço parece mobilizar Milena a também levar o presente, que, neste caso, não é aceito por Valéria, o que pode revelar uma oportunidade desta última de ratificar sua autoridade, tanto pelo papel de mãe quanto por ser aquela que dá início à brincadeira e, portanto, possui um controle sobre ela.

O cuidado com a filha se estende à saúde, já sinalizado desde o episódio 1.2, porém, neste, o tema se desenvolve com mais profundidade. Valéria, que no episódio 2.1 perguntou quem queria ser a médica e não obteve resposta, neste episódio, ao fazer a ação de enrolar a filha na toalha alegando que esta estava com frio, parece atribuir tal fato à febre da bebê. Neste momento, Valéria revela um grande conhecimento acerca de reações causadas pela febre, pois, no instante em que informa que a bebê está com febre, a enrola afirmando que a

mesma está com frio, provável consequência de uma febre. Muito provavelmente, ela traz esta compreensão de vivências em seu meio familiar, onde existe uma bebê, e pode ter presenciado cena semelhante.

Ao “decidir” que a filha está com febre, Valéria pega o estetoscópio e faz a ação de auscultar a bebê, ação que leva Luan a dizer que ela é a médica. Valéria logo reafirma seu lugar de mãe, porém ao dizer “Não...Mas eu sou a médica, mas eu sou a mãe” ela parece dizer que está tudo bem, que pode ser médica, mas, acima de tudo, ela é a mãe. Esse ‘não’ no início da sua fala parece significar que Valéria não quer perder o lugar de mãe, concedendo a todos os outros papéis, um lugar secundário.

Interessante notar que a menina realiza mais uma ação em seu papel de mãe/médica que é o de colocar um objeto que parece ser um brinquedo embaixo do braço da boneca. Embora não surja nenhum comentário a respeito do objeto colocado embaixo do braço, a partir do contexto da brincadeira e do encadeamento das ações em torno de cuidar da febre, supõe-se que o objeto represente um termômetro.

Desse modo, neste episódio, prevalece a ação de cuidar da saúde e do afeto dispensado à filha, o que pode ser visto quando ajeita a roupa da boneca, acaricia sua cabeça, olha para rosto dela e diz: “Tá um calor, né? Ô, gostosa!” e em seguida sorri. Neste caso, a expressão “Ô, gostosa” é uma fala carinhosa usada com a bebê, acompanhada do ato de acariciar e sorrir. Outros indícios se revelam na relação mãe/filha de Valéria e são revelados pelo ato de cuidar que se amplia e se apresenta nas suas diversas facetas: com o alimento, com a saúde, dar carinho, proporcionar lazer ao levar para passear, fazer festa de aniversário, comprar presente de aniversário, e se inclui também o zelo pelo estudo, dentre outras dimensões, que vêm sendo acrescentadas a cada episódio, o que supõe uma rotina que traz uma previsibilidade do tema da brincadeira e de como alguns personagens, a exemplo de Valéria, irá proceder.

4ª oficina de brincadeira – oficina de brincadeira de família – 14/03/2017

Crianças presentes: Luan (M/5;10), Milena (F/5;3), Gabriel (M/5;11), Vivian (F/5;5) , Alisson (M/5;3) e Valéria (F/5;5).

Objetos acrescentados nesta oficina: cama da boneca em madeira, telefone fixo, micro-ondas, duas chupetas.

Nesta oficina, estavam presentes todas as crianças à exceção de Yana. Foram acrescentadas duas chupetas devido à sinalização de Valéria em oficina anterior de que bebê chupa chupeta. Outros elementos como cama da boneca em madeira, telefone fixo e micro-ondas foram trazidos por iniciativa da pesquisadora. A pesquisadora dá início ao momento do planejamento a partir da retomada da oficina anterior e em seguida conversa com as crianças sobre a brincadeira de família desta oficina. Esta se caracterizou como a oficina em que houve mais negociação e diversidade dos papéis mencionados até o presente momento. Os meninos presentes não indicam papéis de integrante da família para assumir no momento do planejamento. Desse modo, os papéis que ficam combinados pelas crianças são os seguintes: Valéria, a mãe, Milena o pai (é a primeira vez que o papel surge explicitamente. A princípio, Luan indica o papel à Gabriel, que recusa, seguido da recusa de Alisson); Vivian a filha de Milena e Valéria, Gabriel, o dono do mercado que irá vender para Valéria. Alisson e Luan não mencionam nenhum papel. Embora Milena tenha dito que seria o pai, esta não assume o referido papel na brincadeira. A oficina gira em torno da organização e execução da festa de aniversário da filha de Valéria. Esta chama por Luan para “fazer o aniversário da sua filha”, e este se recusa dizendo que agora ele é o pintor. Gabriel se oferece e faz as comidas do aniversário. Faz “bolo” e Valéria diz que o colega deve fazer uma quantidade maior para a família. Milena também diz estar fazendo o bolo, o que gera certo desconforto entre esta e Gabriel, que logo é resolvido pelos dois com o indicativo de Gabriel de que ele está fazendo bolinho e Milena bolo. Os fornos do fogão e do micro-ondas são utilizados para “assar” os bolos. As crianças pensam nos ingredientes que estão faltando na festa: refrigerante, suco e garfo, e acrescentam esses elementos à mesa do aniversário. Alguns compram presentes para a “bebê”. Luan é o único que não vai à mesa cantar os parabéns. Os demais cantam os parabéns, “comem” bolo e Valéria dá bolo à bebê. Ao final da oficina a pesquisadora traz a pergunta às crianças sobre o que elas precisam para brincar de família no encontro seguinte. Apenas Luan diz que precisará de faca. No total, foram recortados 3 episódios para análise nesta oficina, sendo um do momento do planejamento e 2 da brincadeira de família.

Episódio 4.1 – momento do planejamento

Crianças envolvidas no episódio: Luan (M/5;10), Milena (F/5;3), Gabriel (M/5;11), Vivian (F/5;5), Alisson (M/5;3) e Valéria (F/5;5).

Neste recorte do momento do planejamento, a pesquisadora retoma as oficinas anteriores e pede que as crianças planejem uma brincadeira de família. Logo, Luan se antecipa.

Luan: “Ele vai ser o pai (aponta para Gabriel) e ele vai ser o primo.” (aponta para Alisson).

Pesquisadora: “Que tal, Gabriel?”

Gabriel: “Vou não.”

Pesquisadora: “Quer não ser o pai, Gabriel?”. Este balança a cabeça negativamente. A pesquisadora continua: “E Alisson?”

Alisson: “Eu quero ser nada não.”

Milena: “Eu quero ser o pai”. Toca na pesquisadora e repete: “Tia, eu quero.”

Pesquisadora: “Você quer ser o pai?”. Olha para os demais e pergunta: “Pode ser ela o pai?”.

Todos em consenso falam que sim.

Luan: “E ele vai ser a mãe.” (toca em Gabriel). Luan e as meninas sorriem.

Gabriel: “Não. Você que vai.”

Pesquisadora: “Ah, mas ela (Milena) não pode ser o pai? Por que é que ele (Gabriel) não pode ser a mãe? Só que ele não quer. A Milena quer ser o pai.”

Valéria: “Eu sou a mãe.”

Pesquisadora: “A Valéria quer ser a mãe. E quem é o filho de vocês?”

Luan: “Ela (aponta para Vivian).” Esta sorri e diz que não.

Milena: “A bebê”.

Pesquisadora: “A bebê. A Vivian também?”

As crianças sugerem muitos papéis à Vivian: filha, cozinheira, lavadora de prato, avô, avó, e esta os recusa, sempre sorrindo junto com os colegas [...].

Milena: “Você é a prima da bebê, então.”

Vivian diz que é a filha.

Milena: “Ela é a filha.” Fala à pesquisadora.

Vivian diz que será a filha de Valéria. Gabriel diz que quer ter um mercado e que Valéria irá comprar coisas em seu mercado. Em seguida as crianças vão brincar.

Neste recorte do momento do planejamento as crianças trazem o maior número de componentes familiares de todas as oficinas realizadas. Dentre estes componentes, destacam-se os papéis que serão aqui denominados como primários (que aparecem com maior

frequência e têm um grau próximo numa composição familiar): pai, mãe, filho; outros papéis que se caracterizam como secundários: avô, avó, primo (a) da filha, bem como papéis que não se configuram como laços consanguíneos: cozinheira, lavadora de pratos etc.

Os papéis citados para compor os membros da família planejada nesta oficina podem ser reveladores da compreensão das crianças em relação a quem faz parte de uma família, neste caso, desta família que estão estruturando, já que as próprias citam os papéis, negociam e acordam. Afirma-se aqui uma compreensão de família que abrange os membros de uma família nuclear, como os já citados, composta também por outros personagens que parecem também fazer parte de uma estrutura familiar, mas que não se configuram por laços consanguíneos, a exemplo a menção aos papéis de cozinheira e lavadora de pratos.

Um fator que merece destaque é que, embora neste episódio as crianças tenham citado uma grande quantidade de componentes para uma família, estas revelam maior interesse em assumir papéis que estão “na linha de frente” de um grupo familiar, especialmente pai, mãe e filho (a). Nota-se que vem se configurando uma rotina que começou a se organizar desde a primeira oficina em que a mãe é sempre Valéria, que permanece com ações semelhantes em todos os episódios, às quais vão sendo incorporados novos elementos, novas ações, que, supõe-se, fazem parte da compreensão de mãe que a menina possui.

É interessante notar que quando as crianças falam em ser filha, ser pai, parece estar subentendido que para elas ser filha significa ser filha de Valéria, já que a ela coube o papel de mãe neste grupo e ser pai diz respeito a ser pai da bebê de Valéria, que é “quem” recebe o papel de filha e a quem são dedicadas as ações que representam o cuidado de uma mãe, embora Vivian e Milena em algumas oficinas tenham escolhido o papel de filha, as quais também o fizeram apontando Valéria como a mãe. Desse modo, Valéria demarca um território que não é contrariado e é totalmente aceito pelo grupo.

Não obstante o papel de pai tenha sido negado pelos meninos presentes, o mesmo foi desejado por Milena, a qual diz à pesquisadora que quer ser o pai. Com tal atitude é possível discutir alguns pontos interessantes: em primeiro lugar, o fato desta possibilidade ter sido aventada pela pesquisadora em oficina anterior no momento do planejamento, quando havia apenas Luan de menino, e este não quis ser o pai. Com isso, a pesquisadora lançou a pergunta se alguém gostaria de ser o pai. Embora Milena não tenha aceitado naquele momento, talvez tenha considerado esta possibilidade, ou seja, tenha refletido sobre isso e trouxe para esta oficina. Ao informar que será o pai na brincadeira, 3 dias após a pesquisadora ter indicado

essa possibilidade, independente de vir a assumir ou não esse papel, Milena não revela nenhum tipo de resistência sobre representar um papel do sexo oposto ao seu.

Dado semelhante foi encontrado na pesquisa de Oliveira (2015) em que em uma oficina de brincadeira com crianças do mesmo sexo, a pesquisadora sugere papéis tanto masculinos quanto femininos para serem desempenhados por cada grupo. Em sua análise, a pesquisadora reconhece que foi mais fácil para as meninas assumirem papéis masculinos do que o contrário. Quanto aos meninos, estratégias são criadas para burlar as regras da brincadeira de família com determinados papéis estabelecidos, incluindo femininos, e estes informaram que a mãe havia morrido. Desse modo não precisaram assumir tal papel. Aqui é uma passagem importante em que uma menina quer ser pai, um papel do gênero oposto ao seu, o qual se apresenta como um dado divergente do que a literatura vem apontando (OLIVEIRA, 2015; PEREIRA e PEDROSA, 2016) e diferente do próprio episódio 3.1, já examinado anteriormente.

Pode-se inferir que a motivação de Milena para a brincadeira de cuidar da boneca que está com Valéria, já que ela é a mãe, a tenha levado a querer assumir o papel de pai, só assim a “filha” e os artefatos que geralmente são utilizados para brincar com ela transitariam mais facilmente por suas mãos. Assim como Milena, os demais componentes do grupo não demonstram reações de estranhamento frente à possibilidade de Milena representar o pai.

No momento em que Luan indica o papel de mãe para Gabriel, e em seguida sorri junto com as meninas, parece revelar que estes se divertiram com tal indicação. Não é possível afirmar que a negação de Gabriel ao papel esteja relacionada a algum tipo de estereótipo de gênero. Tal negação pode estar associada à ação dos colegas de sorrir no ato da indicação, e isso, talvez, tenha provocado em Gabriel a reação de se negar a assumir o papel de mãe. Além disso, como já referido anteriormente (análise do episódio 3.1) considerando que as crianças estão em fase de construção da identidade, não é fácil abrir mão de um papel e assumir outro que não esteja de acordo com suas identificações de gênero. Aqui a pesquisa traz um dado novo, pois enquanto as crianças resistem a assumir papéis que não condizem com seu sexo, Milena se voluntariou, o que indica tal ação pela motivação para a brincadeira de modo que o enredo não seja interrompido.

Episódio 4.2: “*Cante os parabéns dela. Ela vai ficar triste*”

Crianças envolvidas no episódio: Luan (M/5;10), Milena (F/5;3), Gabriel (M/5;11), Alisson (M/5;3) e Valéria (F/5;5).

Valéria olha para a pesquisadora e diz: “*Agora, eu vou fazer ela dormir porque ela... Pra não olhar o aniversário dela*”. Gabriel olha para a pesquisadora, mostra a massa de modelar que está na mão e diz: “*Óia que eu comprei pra filha*”. Pesquisadora: “*E o que é isso?*”. Valéria, fala em tom de reprovação: “*É a comida do aniversário dela*”. Gabriel amassa a massa de modelar que está na mão e diz algo muito baixo. Pesquisadora repete: “*Comida do aniversário dela?*”. Valéria: “*O bolo*”. Gabriel chama por Valéria, lhe dá a massa de modelar e diz: “*Óia! Pra menina*”. Valéria pega a massa, senta na cadeira da mesa, a coloca em um prato e a corta com uma colher. Gabriel pega a massinha que havia dado para Valéria e diz: “*Deixa eu fazer, vai*”. Valéria entrega a ele e diz: “*Faz*”. A pesquisadora diz algo para Alisson, e Valéria chama atenção dela: “*Tia, né pra falar não*”. Pesquisadora: “*Por quê?*”. Valéria: “*Porque ela tá dormindo*”. Gabriel está na mesa, corta pedaços de massinha com a faca e distribui em pratos. Olha para a pesquisadora e diz: “*Ô, tia eu tô fazendo o aniversário*”. Pesquisadora: “*E o que é que você tá fazendo?*”. Valéria: “*Bolo, né?*”. Gabriel: “*Bolinho*”. Pesquisadora: “*Um bolinho?*”. Valéria mais uma vez olha para a pesquisadora, coloca o dedo na boca e faz: “*Shhh!!*” (pede silêncio). Depois sorri. [...] vai para perto de Gabriel e diz: “*Faça a comida. Vá faça*”. Gabriel entrega um prato com um pedaço de massa de modelar para Valéria e diz: “*Já tá pronto*”. Esta pega o prato e o coloca de lado na mesa. Com uma mão na cintura, olha para o colega e diz: “*Faça outro, pra família*”. Gabriel olha para a colega. Esta diz novamente: “*é pra família*”. Gabriel entrega outro prato com um pedaço de massa dentro e diz: “*já fiz*”. Gabriel pega o prato, estica o braço para entregar para Valéria: “*Já fiz ó*” e sai para o micro-ondas. [...] Milena, Gabriel e Valéria mexem nos fornos micro-ondas e no forno do fogão e conversam algo que não é possível ouvir. Milena diz: “*O bolo tá gelado ainda*”. Os três saem. Alisson e Milena se aproximam da mesa. Milena puxa um prato que estava próximo a Gabriel. Este puxa de volta para si e diz: “*Eu tô fazendo o bolo*”. Milena responde: “*É eu*”. Gabriel reforça: “*É eu*”. [...] Gabriel diz: “*Tem outra pessoa que vai trazer garfo*”. Luan que está na área da beleza diz: “*Eu vou levar esmalte pra mãe dela pintar a unha dela*”. Gabriel coloca outros pratos ao lado dos já “prontos” e diz: “*Mais bolo. Já acabou o bolo*”. Valéria diz: “*E o refrigerante?*”. Valéria e Gabriel arrumam os pratos e as xícaras que estão na mesa. Milena se aproxima e diz: “*E o bolo da bebê já tá no fogo*”. Valéria aponta para os vários pratos com pedaços de massa de modelar que estão na mesa e diz: “*Não, ó aqui*”. Mostra os pratos e põe as mãos na cintura. Gabriel diz: “*Aí é os bolinhos*”. Apontando para os pratos da mesa. Em seguida, aponta para o fogão e para o forno micro-ondas e diz: “*Tá ali o bolo dela*”. Milena abre o micro-ondas. [...] Gabriel olha para a pesquisadora e diz: “*Ó... a... a festa*”. Pega uma garrafa de café, a coloca na mesa e diz: “*Aqui é suco*”. Alisson, Milena e Gabriel estão ao redor da

mesa. Valéria pega a boneca no braço, a traz para a mesa e diz olhando para os colegas e para a pesquisadora: *“Eu tô com vergonha de falar”*. Pesquisadora: *“Vergonha? Vergonha de quê?”*. Valéria: *“De falar”*. Chama Milena para perto. Gabriel olha para a pesquisadora e diz: *“Óia, tia, aí é suco. Quem quiser suco pode pegar”*. Valéria com a boneca no colo virada para frente diz: *“vai, canta os parabéns dela”*. Milena retira os talheres dos pratos e diz: *“Agora, eu vou botar no fogo”*. Valéria toca em seu braço e com um aspecto de brava diz: *“Não. É os garfos”*. Os pega e distribui novamente nos pratos. Milena vai para o fogão. Gabriel e Milena continuam a organizar a mesa. Valéria diz novamente aos colegas: *“Cante os parabéns dela. Ela vai ficar triste”*. Após insistir algumas vezes para os colegas cantarem os parabéns para “sua filha”, Valéria vai para o espaço da casa e diz: *“Vou botar ela no carro, então”*.

Figura 25 - Gabriel faz o “bolo” e Valéria pede silêncio à pesquisadora.



Fonte: arquivo do autor

Figura 26 - Valéria e Gabriel organizam a mesa.



Fonte: arquivo do autor

No referido episódio Valéria dá continuidade à brincadeira de fazer a festa de aniversário da filha junto com os colegas. No mesmo, evidencia-se a cooperação entre as crianças em torno dos preparativos para a festa de aniversário, com destaque para as ações desempenhadas por Gabriel, Valéria e Milena.

A organização da festa está desde preparar a comida (bolo, bolinho), ir ao forno, conferir se já está pronto, constatar que ainda não está, arrumar a mesa com pratos de “bolo”, fazer a filha dormir para que ela não veja a festa, até pensar em alguém para levar garfos, em ter como bebida refrigerante e suco, na constatação de Valéria de que é preciso fazer mais bolo, pois é para a “família”. A brincadeira criada revela a complexidade que a envolve, desde uma série de ações como a mencionada, à riqueza de detalhes que as envolve. Sobre este fato destaca-se a ideia de Valéria, de pensar em uma festa que seja surpresa para a filha, o que também revela uma dimensão do cuidado voltado ao afeto, carinho, e, transpondo para um contexto de vida real, a festa de aniversário provoca reações de alegria em quem recebe a surpresa. Desse modo, Valéria traz para sua “filha” esse cuidado, de agradá-la.

Neste contexto de acontecimentos é observado o quanto a brincadeira exige um compartilhamento por parte das crianças e o quanto estas seguem/criam uma sequência que faz sentido para o grupo. Este fato é exemplificado por Corsaro (2005b, p. 235) quando, ao analisar dados de suas pesquisas com crianças, afirma que

As crianças confiam na natureza do seu discurso e ações e nas respostas dos seus companheiros para significar que estão a brincar juntos e devem inserir-se no jogo de fantasia com respostas apropriadas quando necessário. Neste caso, a congruência está relacionada com as contingências do fluir da brincadeira e é espontânea na medida em que as crianças improvisam o tema da brincadeira entrando nela e expandindo-o com base nas contribuições umas das outras.

Valéria mais uma vez assume o seu papel de mãe e incorpora as ações que para ela compõem tal papel: cuidado com a filha, através da ação de pedir silêncio à pesquisadora para não acordá-la, por exemplo, e de dar orientações acerca do que os colegas devem fazer e como devem fazer algo. Assim como já agiu com Milena e Vivian, neste episódio Valéria utiliza a sua autoridade de mãe para zelar pelo sono da filha e para garantir que corra tudo bem no aniversário dela, o que pode ser visto nos momentos em que diz para Gabriel fazer o aniversário da filha e quando pergunta se já está pronto.

Outro momento deste zelo para com a organização da festa de aniversário que exige uma postura de autoridade da menina em prol da manutenção da festa é quando Milena lhe diz que o bolo ainda está no fogo logo após Gabriel ter colocado vários “bolinhos” nos pratos, em cima da mesa. Valéria parece sentir ameaça em relação à organização da festa da filha, e logo afirma para Milena que os bolos já estão na mesa, ou seja, eles não estão no “fogo” porque já estão arrumados na mesa.

Na composição de seu personagem, Valéria delega funções aos colegas, neste caso, a Gabriel, e dá algumas orientações do que ele deve fazer, como pode ser visto em algumas de suas falas ao colega: “Faça a comida. Vá faça”; “Já tá pronto?”; “Faça outro, pra família”. A frequência/recorrência com que Valéria desempenha tais ações, que se mantém desde as primeiras oficinas, dão informações de que esta atribua um significado ao papel de mãe como alguém que tem exercer a figura de autoridade sobre a casa, as ações realizadas neste grupo da casa ou da família. Já com a bebê, desenvolve uma relação baseada no cuidado e carinho. Desse modo, Valéria revela uma compreensão de bebê como um ser que merece cuidado, afeto e atenção.

Nos preparativos do aniversário, há um sinal de disputa entre Milena e Gabriel sobre quem está fazendo o bolo. É comum que haja alguns conflitos e negociações durante a brincadeira entre crianças, e que estas utilizem de argumentos, barganha para obter o que deseja, dado também encontrado em Maynard (2010), em que nos episódios de brincadeira as crianças revelaram diferentes estratégias para com os colegas a fim de obter objetos, desempenhar papéis. Há uma sequência que revela a negociação entre os meninos, embora Valéria tenha delegado a função de “Fazer o aniversário da filha” (fazer o bolo) à Gabriel. Milena diz à Valéria que o bolo ainda estava gelado, após olhar o forno, e um pouco depois dá outra investida ao dizer: “E o bolo da bebê já tá no fogo”, levando a supor que tenha usado estas frases como subterfúgio para que Valéria lhe reconhecesse como aquela que faria o bolo, o que não foi aceito pela colega, que diz que o bolo já está na mesa. Gabriel parece ceder na negociação com Milena e refere-se à comida que “preparou e empratou” por “bolinhos” e não “bolo”, e ao dizer claramente que no forno estava o bolo, que vinha sendo monitorado por Milena, Gabriel parece ter encontrado a solução para o “conflito”: um cuida do bolo, o outro fez bolinhos.

O aniversário da filha revela uma sequência de ações que precisam ser feitas em conjunto para que aconteça, e as crianças trazem esta organização claramente, a qual que pode

ser chamada por *regras* para o aniversário da bebê: pratinhos com bolinho, em cima da mesa, tem que ter garfos, refrigerante, presente, suco, a família/convidados devem se juntar para cantar os parabéns para a aniversariante. Tais regras criadas no grupo de pares trazem a macrocultura para a brincadeira, a qual as crianças reproduzem interpretativamente, conforme ressalta Corsaro (2009, 2011). Desse modo, embora as crianças representem o mundo adulto, elas criam novas regras, novas formas de ser e interpretar e, desse modo, ao tempo que internalizam a cultura adulta, criam cultura com seus pares.

O termo *regra* é aqui utilizado baseado na definição de regra utilizada por Vigotski (1934/1996)

Parece-me que sempre que há uma situação imaginária na brincadeira, há regra. Não são regras formuladas previamente e que mudam ao longo da brincadeira, mas regras que decorrem da situação imaginária. Por isso, é simplesmente impossível supor que a criança pode se comportar numa situação imaginária sem regras, assim como se comporta numa situação real. Se a criança faz o papel da mãe, então ela tem diante de si as regras do comportamento da mãe. O papel que a criança interpreta e a sua relação com o objeto, caso este tenha seu significado modificado, sempre decorrem das regras, ou seja, a situação imaginária, em si mesma, sempre contém regras.

Dando continuidade, Valéria parece desenvolver uma espécie de “jogo” na própria brincadeira, o que pode ser visto quando pede silêncio à pesquisadora por algumas vezes alegando que a bebê está dormindo. A pesquisadora entra no jogo de Valéria e pede desculpas. O sorriso de Valéria após o pedido de silêncio indica este jogo, ou que poderia ser chamado de ‘brincar com o brincar’. A este respeito Corsaro (2005b, p. 238) afirma que

A produção de rotinas de tal jogo, especialmente para as crianças de 3-4 anos, é simplesmente divertida e satisfaz emocionalmente na sua própria brincadeira porque é qualquer coisa que elas podem fazer em conjunto. Acresce ao propósito coletivo do jogo de papéis como diversão, algo em que as crianças mais velhas (5-6 anos) começam “a brincar com o brincar”. Uma vez mais, aqui, vemos a noção de manobra de Emisbayer e Mische, na qual a prática habitual e o conhecimento partilhado é improvisado. Neste sentido, o jogo de papéis implica mais do que aprender conhecimento social específico; ele envolve também aprender acerca das relações entre *contexto* e *comportamento*.

A brincadeira de festa de aniversário vira uma rotina entre as crianças e incita novamente a ideia de levar algo/presente para a aniversariante, o que pode ser observado no momento em que Gabriel oferta a massa de modelar como “presente” e Luan informa que dará o esmalte para Valéria pintar a unha da filha. Outro fator que merece destaque é a ação

de Valéria ao dizer que está com vergonha de cantar os parabéns da bebê e chama os colegas para cantarem. Como não obtém sucesso, usa o artifício de dizer que a filha vai ficar triste se ninguém cantar os parabéns. Embora tal estratégia não tenha surtido efeito no momento, foi reveladora da grande competência de Valéria para fazer o grupo realizar uma ação que ela tem vergonha de fazer, mas que se caracteriza como a culminância do aniversário.

Por fim, o episódio aponta que as crianças compartilham de uma compreensão de família em que os componentes participam juntos, solidariamente, de uma festa de aniversário na família, com ações cooperativas em que um faz o bolo, outro o bolinho, outro leva garfos, outra cuida da aniversariante. Destacam-se ainda as relações vividas pelo grupo que, embora por alguns momentos Valéria se oponha a algo dito/feito pelos colegas, as relações são cordiais e se complementam em função do tema da brincadeira.

Episódio 4.3: “É pique, é pique, é hora, é hora, é hora. Ra-tim-bum...”

Crianças envolvidas no episódio: Luan (M/5;10), Milena (F/5;3), Gabriel (M/5;11), Alisson (M/5;3) e Valéria (F/5;5).

Valéria vai para a mesa com a boneca em seu carrinho. Gabriel se aproxima, retira a boneca do carrinho, a coloca na mesa e diz: “*A bebê tem que ficar sentada aqui*”. Valéria: “*Não...*”. Gabriel continua: “*Tem que ficar sentada a bebezinha*”. E a apoia em cima da mesa. Gabriel e Valéria discutem um pouco sobre onde colocar o carrinho e Alisson chama os colegas: “*Cantar parabéns!*”. Batendo palmas, Gabriel inicia: “*Parabéns pra você, nessa data querida...*”. Alisson sorri. Valéria olha para Gabriel e dá um sorriso. Milena também começa a cantar. Alisson também canta e bate palmas. Valéria sai para o espaço do quarto, logo em seguida volta para a mesa. Apoia os braços sobre uma cadeira. Sorri encabulada e olha para os colegas que continuam: “*É pique, é pique, é hora, é hora, é hora. Ra-tim-bum...*”. As crianças se entreolham. Pesquisadora: “*E aí, como é o nome dela?*” (pois culturalmente nesta canção fala o nome do aniversariante). Valéria olha para a pesquisadora e diz: “*Maria*”. Gabriel puxa: “*Maria, Maria, Maria, Maria!*”. Alisson e Milena acompanham. Valéria sorri, olha para Gabriel e diz: “*Quer é, o bolo dela?*”. Milena diz para a pesquisadora: “*Ô, tia, traz uma faca?*”. Esta sorri afirmativamente, embora as facas já tenham sido acrescentadas nesta oficina. Valéria pega um prato e faz a ação de dar bolo à boneca. Em seguida, o coloca na mesa e diz: “*Quer mais não*”. Milena pega um “*prato de bolo*”, coloca uma xícara dentro e oferece a Gabriel: “*Toma!*”. Este diz: “*Coloque aí na mesa. Bote um prato pra mim*”. Pega o

carrinho da boneca e sai. Milena oferece o mesmo prato a Alisson. Este balança a cabeça afirmativamente e sorri. Pega o prato e diz: “*Cadê a culé (colher)?*”. Milena o entrega uma colher. [...] Milena olha para a pesquisadora e diz: “*Agora ela tá com seis anos*”. Pesquisadora: “*Quem tá com seis anos?*”. Milena: “*A bebê*”. Pesquisadora: “*Já?*”. Valéria sorri e balança a cabeça em concordância. Pega a boneca da mesa e a coloca no carrinho. Gabriel pega as panelas e leva à boca. Valéria vai para o espaço que contém a cama e objetos de uso do bebê.

Figura 27 – Gabriel arruma a bebê na mesa



Fonte: arquivo do autor

Figura 28 – Todos cantam os parabéns da bebê.



Fonte: arquivo do autor

Este episódio retrata a continuidade da brincadeira de festa de aniversário da filha de Valéria, que se concretiza após o período da sinalização de Valéria de que teria o aniversário da “filha” e da preparação, que ocorreu nos episódios 3.2, 3.3 e 4.2. No mesmo, nota-se a parceria entre as crianças, as relações de cordialidade, negociações, tensões que permeiam as ações e fragmentos de significações compartilhadas acerca do que *tem* na família: festa de aniversário da filha/bebê e de *como* se dá a concretização da festa de aniversário neste episódio: cantando os parabéns, servindo os convidados e comendo o bolo de aniversário.

Embora no início do episódio Valéria tenha se oposto à ideia de Gabriel de colocar a “bebezinha” sentada na mesa, a dupla consegue resolver tal situação e juntamente com Milena e Alisson realizam a “festa”. O tema da brincadeira e as ações que este tema desencadeia é compartilhado pelo grupo, o que pode ser visto na sequência das ações e na continuidade destas pelos colegas, a exemplo de quando Gabriel começa a cantar os parabéns e os demais o fazem, ou quando após o término da música, Milena dá o prato com a xícara (que pode estar representando bolo e refrigerante) para Alisson, que dá significado à ação da colega ao pedir a colher para que possa “comer”. A postura de Alisson foi de embarcar no faz de conta e dar continuidade à ideia de Milena, para isso, pede a colher, o que revela que as ações na brincadeira não são casuais, têm um sentido para cada criança do porquê devem acontecer, o qual é improvisado no grupo, negociado e partilhado.

Sobre este aspecto Corsaro (2005b, p. 235) se refere por improvisação que ocorre na brincadeira, a qual, segundo o estudioso “é frequentemente levada a cabo sem referência explícita ao conhecimento partilhado ou a planos específicos de ação”. Desse modo, o autor afirma que as crianças criam grande parte das suas atividades de fantasia espontâneas enquadradas através do que chama por “deixas” e réplicas de conversas coletivas.

Enquadrados na mesma ação, Alisson convoca a todos para cantarem parabéns e o convite é aceito pelos colegas, que se entreolham, sorriem e repetem a ação iniciada pelo menino: cantar, bater palmas. É o que Coelho e Pedrosa (2012, p. 60) afirmam acerca do compartilhamento de significados: “as crianças necessitam compartilhar entre si os significados que são tecidos por elas, para que possam brincar juntas”. Desse modo, reconhece-se que as crianças partilham da compreensão de que uma criança (bebê) que faz aniversário tem a festa, ganha presente e, nesta festa, os “convidados” cantam os parabéns tradicionalmente conhecido por eles. Só é possível tal ação devido a este compartilhamento, a aceitação do brincar junto e a criação do enredo da brincadeira. O sorriso que as crianças

expressam no rosto é uma expressão que revela tal aceitação dos rumos da brincadeira e aparente satisfação em estar compartilhando tal situação.

A previsibilidade da brincadeira pode explicar a facilidade com que esta flui. Já que a festa de aniversário é algo comemorado em culturas diversas, mundialmente, de diferentes modos. O grupo parece comungar de uma mesma compreensão de *como* se comemora uma festa de aniversário. Na passagem em que Milena solicita uma faca à pesquisadora: “Ô, tia, traz uma faca?”, é possível refletir o quanto a criança mergulha em uma situação imaginária e faz todo ritual possível para dar veracidade às suas ações e semelhança a um fato real. O bolo da brincadeira é imaginário, assim como o refrigerante e outros objetos, porém, de fato, para cortar um bolo, é necessária uma faca, o que permitiria à Milena executar o ato de “cortar o bolo”.

No instante em que as crianças cantam a tradicional música *parabéns pra você* seguida de *é pique*, a pesquisadora pergunta para Valéria como é o nome de sua filha, por perceber que as crianças ficaram se entreolhando nesse momento. Valéria responde que é Maria, ocasionando na ação dos colegas de aclamarem o nome Maria.

Aqui reforça-se que as crianças atribuíram o papel de “filha”, desde as primeiras oficinas, a um objeto inanimado, que “ganha vida” e a brincadeira gira em torno deste objeto/sujeito, que tem um significado importante para o grupo e que desencadeou as brincadeiras de “família” em diversos episódios e que a partir dele (do objeto inanimado/boneca/filha) muitos papéis, ações e relações são definidos, realizados e construídos, respectivamente.

Valéria revela mais indícios da sua compreensão de mãe de alimentar a filha ao lhe “dar bolo”. Para isso, coloca o talher em sua boca, e representa a ação real de alimentar uma filha pequena, que anteriormente vinha sendo feita exclusivamente com a mamadeira. São acrescentadas outras formas de alimentar. Outro fator relevante é que a brincadeira possibilita saltar do presente (filha/bebê) para um futuro imaginário, quando Milena diz: “Agora ela tá com seis anos”, o que é aceito por Valéria, que concorda com a colega. Essa passagem revela o quanto no faz de conta as crianças podem transgredir o curso dos acontecimentos, neste caso, o aspecto temporal, e isso só é possível se o grupo de brincadeira compreende e negocia o que o outro propõe.

5ª oficina de brincadeira - oficina de brincadeira de família – 16/03/2017

Crianças presentes: : Luan (M/5;10), Milena (F/5;3), Gabriel (M/5;11), Vivian (F/5;5), Alisson (M/5;3) e Valéria (F/5;5).

Objetos acrescentados nesta oficina: colher de pau, uma faca (de plástico e em ponta) duas mochilas de tecido, boné, livros de literatura infantil.

Nesta oficina, compareceram seis crianças. É introduzida na mesma mais uma faca, a pedido de Luan, e, por iniciativa da pesquisadora, são levados para compor a sala uma colher de pau, mochilas de tecido, um boné e livros de literatura infantil. A pesquisadora inicia a conversa para planejamento da brincadeira conversando sobre a sessão anterior, como de costume. Após esta conversa, é iniciado o planejamento da brincadeira de família do dia. Diferentemente das oficinas anteriores, neste momento do planejamento três crianças dizem que querem ser o pai: Alisson, Gabriel e Milena. Esta última pede para ser o pai novamente. As crianças não demonstram nenhum problema em haver três pais na brincadeira. Luan tenta convencer Milena que esta será a tia, que retruca no início, mas em seguida aceita ser a tia. A pesquisadora pergunta às crianças o que o pai faz, e Valéria diz que trabalha. Quando pergunta o que a tia fará, Milena diz que sairá com a bebê. Alisson diz que irá trabalhar, e Gabriel fala que trabalhará consertando. Vivian diz que será a filha de Valéria, e quando a pesquisadora pergunta o que esta fará, ela e Valéria respondem que Vivian fará algumas tarefas domésticas (lavar roupa, dar banho). Alisson diz que como pai irá passear com a bebê, comprar as “coisas”, dar lanche. As crianças iniciam a brincadeira, que se destaca pela ação de Valéria de arrumar a casa e lavar as roupas, de cuidar da boneca e mandar que Milena faça algumas atividades, como lavar e passar. No desenrolar da brincadeira, uma bolsa de tecido acrescentada nesta oficina introduz o tema da brincadeira “viagem”, para a qual Valéria arruma a bolsa com o que irá precisar na viagem. Em seguida, o que era uma viagem se transforma em mudança de casa. Milena afirma que também irá e que “lá” será uma festa. Enquanto isso, Gabriel conserta o micro-ondas e Alisson faz comida. Milena também pega uma bolsa de tecido e arruma objetos dentro dela. Alisson diz que também irá para esta viagem/mudança. Alisson e Valéria “viajam/se mudam” primeiro. Este propõe à Valéria que ela leve os pratos e ele leva a bebê, porém, Valéria não concorda. Gabriel vê a ação dos colegas e diz que irá de carro com Milena, e “dirige” o carro que leva Milena para alguns destinos. O carro é formado por duas cadeiras, uma ao lado da outra. Alisson diz que nesse novo lugar será a festa da outra bebê. No desenrolar da brincadeira, Valéria arruma a casa, enquanto Alisson passeia com a boneca. Gabriel e Milena fazem a viagem de carro junto com outra bebê/boneca. Ao final da oficina, a pesquisadora faz a pergunta às crianças sobre objetos que elas precisam para a próxima oficina de brincadeira de família, e, neste momento, nenhuma criança informa nenhum material. Desta oficina, foram recortados 2 episódios: um do momento do planejamento e outro da brincadeira de família.

Episódio 5.1 – Momento do planejamento

Crianças envolvidas no episódio: Luan (M/5;10), Milena (F/5;3), Gabriel (M/5;11), Vivian (F/5;5), Alisson (M/5;3) e Valéria (F/5;5).

A pesquisadora inicia a conversa retomando a sessão anterior. Após esta conversa, é iniciado o planejamento da brincadeira de família do dia.

Pesquisadora: “E hoje a gente vai brincar de novo de família. Que tal? Pode ser?”

As crianças respondem em coro: “Pode.”

Pesquisadora: “Só que aí, a gente vai ter que ir brincar já sabendo quem vai ser quem. A gente já tem que conversar aqui.”

Gabriel: “Ô, tia, eu vou ser o pai.” Fala antes que a pesquisadora termine a fala acima.

Gabriel repete: “Ô, tia, eu quero ser o pai.”

Pesquisadora: “Gabriel vai ser o pai. E como é que o pai faz?”

Alisson: “Eu vou ser o pai também.”

Valéria: “Trabalha.”

Pesquisadora repete: “Trabalha.”

Milena: “Ô, tia deixa eu ser o pai de novo”. A pesquisadora não percebe a fala de Milena, pois outras crianças falam ao mesmo tempo.

Pesquisadora: “E você vai trabalhar onde, Gabriel? Onde que você trabalha?”

Alisson: “Ô, tia eu fui trabalhar.”

Gabriel fala muito baixo, mas diz à pesquisadora que trabalhará construindo.

Pesquisadora: “E você vai ser o pai de quem?” (pergunta a Gabriel)

Luan: “Da Valéria.”

Gabriel: “Não! Da bebê da Valéria.”

Pesquisadora: “Da bebê da Valéria? Você aceita Valéria, ele ser o pai da sua bebê?”

Valéria balança a cabeça afirmativamente.

Pesquisadora: “Então, pronto, a gente tem um pai, tem uma mãe e tem a bebê.”

Milena: “Ô, tia, eu vou sair com a bebê da Valéria.”

Pesquisadora: “Vai sair com a bebê da Valéria? Você é quem, então, já que você vai sair com o bebê da Valéria?”

Milena: “O pai.”

Gabriel: “Ó, tia, ainda tem o pai também”. Aponta para Alisson.

Todos falam ao mesmo tempo.

Milena: “O pai. O pai.”

Luan: “A tia, a tia, a tia!”

Milena: “O pai.”

Pesquisadora: “O pai ou a tia?”.

Luan: “Melhor a tia.”

Milena: “O pai.”

Pesquisadora: “Pode ser o Gabriel e...”

Milena: “Eu vou ser a tia.”

Pesquisadora: “Você quer ser a tia?”

Milena balança a cabeça afirmativamente.

Pesquisadora: “Então, você vai ser a tia e vai fazer o que com a bebê?”.

Milena: “Vou sair com ela.”

Pesquisadora: “Sair com ela.”

[...]

Pesquisadora: “Vamos lá. Recapitulando. Você vai ser a filha da Valéria. E como é que a filha faz? O que é que a filha faz?” (diz para Vivian).

Vivian: “Lava roupa, dá banho...”

Valéria: “Limpa a fralda.”

Pesquisadora: “Que mais?”

Vivian: “Enxuga”.

Pesquisadora: “Que mais? A filha faz mais alguma coisa?”

Luan: “Não!”

Vivian: “Faz sim.”

Pesquisadora: “Faz o que, Vivian?”

Vivian: “Dar banho, enxuga ela. Faz ela dormir.”

Pesquisadora: “Ajuda a mãe é?”

Vivian balança a cabeça afirmativamente.

Pesquisadora: “Tá. E você Alisson vai ser quem hoje?”

Alisson: “O pai.”

Pesquisadora: “Vai ser o pai de quem?”

Alisson: “Da bebê”.

Pesquisadora: “E de quem é a bebê?”

Alisson: “Aquela”. Aponta para a direção onde estão as bonecas, incluindo aquela que Valéria tem brincado em todas as oficinas.

Pesquisadora: “Da Valéria? Então, tem você...”

Alisson balança a cabeça negativamente.

Pesquisadora: “De outra bebê? Então, você vai fazer o que como pai? O que é que o pai faz com a bebê?”

Alisson: “Andar.”

Pesquisadora: “Mais alguma coisa?”

Alisson: “Comprar as coisas.”

Pesquisadora: “Comprar coisa...”.

Alisson: “Lanche.”

Pesquisadora: “Lanche [...]”.

E em seguida a pesquisadora diz para as crianças irem brincar.

Este recorte da sessão de planejamento explicita a riqueza das negociações feitas pelas crianças, que precede a brincadeira. Nestas negociações, as crianças revelam suas compreensões sobre quem faz parte da família, o que cada membro citado desempenha como

função do papel que nomeia a si próprio ou a um colega. Percebe-se a permanência da temática da brincadeira de cuidar da filha desde a primeira oficina e que agora ganha outros membros na composição do grupo familiar e surge outra bebê para ser cuidada, já que Alisson informa que será o pai de outra bebê.

Ao que parece, a boneca e as ações de Valéria desempenhadas para com ela, desde o primeiro episódio, os artefatos que são utilizados em seu cuidado: a própria boneca, o carrinho de bonecas, a mamadeira, fraldas, dentre outros, tenha interessado ao grupo como um todo. O surgimento de três crianças interessadas em assumir o papel de pai pode ser um indicativo de que as ações de Valéria com a bebê tenham despertado tal interesse, por permitir estar próximo ao bebê e aos objetos ligados a ela. Esse interesse fica mais explícito em dois momentos: quando Milena aceita ser a tia e diz que irá passear com a boneca, o que sugere que o importante era estar próxima a bebê, ou seja, assumir um papel que lhe desse essa oportunidade; o outro momento é quando Alisson informa que será pai de outra bebê, o que pode indicar que este tem uma intencionalidade de também ter uma bebê para poder cuidar.

Embora, nas oficinas anteriores, a maioria dos meninos tenha participado de brincadeiras que se entrecruzavam com as brincadeiras de “mãe e filha” e de afazeres domésticos (Gabriel ao consertar; Alisson e Luan ao cozinhar e este último também ao lavar louça) foram poucas as ações que demonstraram algum interesse por parte dos meninos em brincar com a boneca ou de ações de cuidado com a filha/bebê.

Nesta sessão, ficam mais evidentes as funções que as crianças atribuem a cada membro familiar, e a partir de tais evidências pode-se apontar indícios de suas compreensões sobre família, as quais remetem a uma concepção de família nuclear, conforme também trazido nos resultados de pesquisas de Lira (2012), Interaminense (2015), Santos (2015), cujos componentes são: pai, mãe, filha, e, neste caso, também aparece a tia.

Em relação às ações que as crianças revelaram compreender que fazem parte de cada papel ressalta-se aqui as funções de pai direcionadas a Gabriel e Alisson: trabalhar, comprar coisas para a bebê, dar lanche. Ao papel de mãe, as crianças parecem atribuir a função de cuidar da filha. Em relação ao papel da filha “mais velha” de Valéria, papel sugerido para Vivian, cabe ações que refletem colaboração com a mãe, Valéria, no cuidado da filha: dar banho, enxugar, limpar a fralda, lavar a roupa, o que leva a crer que as crianças compartilham da compreensão de que a filha deve ajudar a mãe com atividades domésticas da casa e de

cuidado com a bebê. Em relação à tia, Milena revela uma compreensão de que esta leva a bebê para passear.

Episódio 5.2: “Eu vou ir também!”

Crianças envolvidas no episódio: Luan (M/5;10), Milena (F/5;3), Gabriel (M/5;11), Vivian (F/5;5), Alisson (M/5;3) e Valéria (F/5;5).

Valéria pega uma bolsa tipo mochila feita de pano e diz à Milena: “*Eu vou viajar*”. Pega as roupas de bonecas que estavam estendidas no varal e, uma a uma, as coloca na bolsa. Após colocar na bolsa todas as roupas que estavam no varal, coloca-a nas costas. Milena pega um avental que estava pendurado próximo ao fogão e o coloca. Neste momento Gabriel bate com uma ferramenta no micro-ondas, Alisson brinca com massinha, e coloca pedaços dela em pratos e diz que está fazendo bolos. Alisson tenta colocar seus pratos no forno micro-ondas e Gabriel reage: “*Não, não!!!!*”. Alisson reclama com a educadora, e Gabriel diz: “*Eu tô ajeitando ainda*”. [...] Alisson coloca “os bolos” no forno do fogão. [...] Milena pega a outra mochila e coloca objetos e roupas dentro. Alisson coloca seus pratos no forno do fogão. Valéria chama a pesquisadora e diz: “*Ô tia. Tia, eu vou pra Laje. Pra Laje*” (cidade de São José da Laje - AL). Pesquisadora: “*Pra Laje, é?*”. Valéria: “*É.*”. Pesquisadora: “*Hum, vai com quem?*” Valéria: “*Com a minha filha.*”. Pesquisadora: “*Vai fazer o que lá?*”. Valéria: “*Eu vou morar lá.*”. Milena entra na conversa e diz: “*E eu vou morar na festa também.*”. Pesquisadora: “*É uma festa lá?*”. Valéria balança a cabeça afirmativamente e diz: “*É.*”. Pesquisadora: “*E a Milena vai também?*”. Valéria balança a cabeça negativamente. [...] Alisson vê as colegas com as bolsas e diz: “*Eu vou ir também. Mas eu vou ir também.*”. Olha para a pesquisadora e diz: “*E eu vou levar os bolos.*”. A pesquisadora sorri. Valéria sorri e diz: “*A mamadeira dela tá aqui, a chupeta dela, a roupa dela*” (e toca na bolsa que está em suas costas). Olha para Milena e diz: “*Bora simbora. Tu não disse que ia com a gente?*”. Milena coloca sua bolsa nas costas e vai com a colega. Gabriel comunica a Alisson que o forno micro-ondas já está pronto e o coloca no lugar que estava inicialmente. Valéria que espera por Milena diz: “*Já me vou. Não vou esperar ela não.*”. Alisson empilha um prato em cima do outro, acompanha Valéria e diz: “*Eu já vou*”. Olha para Gabriel e Milena que permanecem no espaço da casa e diz em ritmo cantado: “*Eu já vou*”. Gabriel responde: “*Tá, eu vou de carro*”. Ao lado de Valéria, que empurra o carro de bonecas, Alisson diz: “*Eu quero levar a neném. Leve os bolos*”. Valéria: “*Não*”. Alisson: “*Eu quero levar a neném!*”. Valéria: “*Já cheguei*” (para em frente a arara de fantasias).

Alisson coloca os pratos no chão e diz: “Eita, o outro. Esqueci, e agora? Tá lá. Vou buscar.”. Pega o carrinho de bonecas e sai. Valéria tira os objetos e roupas da bolsa e os coloca na prateleira. Alisson se aproxima de Gabriel e pergunta a ele pelo outro prato que estava no forno). Gabriel responde: “Já levei já.”. Alisson: “Pra onde?”. Gabriel: “Pra ali. Pra festa”. Na área da casa, Milena continua a encher a bolsa. Alisson olha para a pesquisadora que pergunta: “De quem é essa festa?”. Alisson diz: “Minha”. Milena: “De outra bebê.”. Gabriel: “Da bebê.”. Pesquisadora: “De quem é a outra bebê?”. Alisson volta com o carrinho para perto de Valéria e diz: “Já cheguei”. Valéria: “Vá. Bote a menina aí” (com tom de voz impositivo). Alisson: “Vou andar com ela um pouquinho na rua” (sai empurrando o carrinho). Gabriel coloca um chapéu de palha. Milena coloca a bolsa nas costas, pega uma boneca e vai para perto de Valéria, que bate com uma mão na outra e diz: “Bora”. Gabriel entra no camarim. Luan sorri enquanto prende o colega no camarim. Gabriel abre a porta e diz: “Cheguei já”. Milena olha para o colega e diz: “Que é isso, hein?”. Valéria vai para perto da pia e diz: “Levar as panelas. Esqueci de trazer as coisas”. Valéria volta para o espaço que estava a organizar, pega a bolsa, leva para o armário e coloca pratos e outros utensílios dentro da bolsa. A pesquisadora diz: “Por que que você tá levando as panelas, Valéria?”. Esta diz: “Pra casa, né? Eu tô se mudando.”. Pesquisadora: “Ah, tá. Então, agora a casa é onde?”. Valéria aponta para a parte que fica a arara de roupas, na área da beleza e da fantasia. Alisson pega a vassoura e a pá e leva para o novo espaço. Milena: “Eu vou de carro.”. Valéria: “Vá de carro. Eu não tô empatando de você ir.”. Alisson leva o aparelho de telefone fixo para a “nova casa” e diz: “Eu posso levar meu celular.”. Gabriel se aproxima de Milena e diz: “Vou de carro. Bora, bora. Bora.”. Alisson: “Vai pra onde de carro?”. Gabriel conversa algo com Milena que não se ouve e cruza os braços. Troca o chapéu por outro chapéu de palha. Milena segue atrás do colega. [...] Milena junta duas cadeiras, uma ao lado da outra. Gabriel diz: “Bora, bora” (olhando em direção a Valéria e Alisson). Senta em uma cadeira e Milena em outra. Coloca as mãos na frente como se estivesse guiando a direção e diz: “Você vai ficar [...]”, enquanto faz barulho da buzina com a boca: “pibit”. Em seguida, diz à Milena: “Desce do carro”. Esta levanta e sai, e Gabriel continua a fazer gestos de movimentar a direção enquanto faz barulho com a boca do carro em movimento. Este levanta da cadeira e troca o chapéu. Senta novamente na cadeira, olha para Milena e diz em tom de grito: “Bora, bora!”. [...] Gabriel “dirige”, olha para Milena e fala: “você Vai pra casa que eu vou comer uma pizza.”. Milena vira para o colega e fala algo para ele de costas para a câmera. Levanta, pega a boneca e um aparelho de telefone que estava no chão e volta para o “carro” (cadeira). Gabriel coloca as mãos para frente, imitando a ação de pegar na direção e diz: “Bora.”.

Figura 29 – Alisson mexe nos pratos. Valéria coloca as roupas na mochila e Milena, próxima à Valéria, segura a bebê.



Fonte: arquivo do autor

Figura 30 – Valéria com a mochila nas costas e Milena com a outra mochila nas mãos.



Fonte: arquivo do autor

Figura 31 – Valéria e Alisson na nova casa após a mudança. Luan e Vivian na penteadeira com pratos e talheres



Fonte: arquivo do autor

Figura 32 – Milena e Gabriel “andam” de carro enquanto este “dirige”.



Fonte: arquivo do autor

No episódio descrito, Valéria, Alisson, Milena e Gabriel criam um enredo, iniciado por Valéria, que gira em torno de viajar, o qual se transforma em mudar de casa, levar os objetos para a nova casa e andar de carro. Nesta brincadeira, as ações e falas das crianças envolvidas indicam que Alisson e Valéria, sejam parceiros, e Gabriel e Milena, também.

A temática da brincadeira é iniciada por Valéria, e, aos poucos, os demais colegas citados vão se envolvendo no enredo. O tema, a princípio, é a viagem que Valéria anuncia que fará com a filha (bebê), e, para isso, organiza roupas da “filha” em uma mochila de pano que foi inserida no ambiente nesta oficina. Tal fato leva a crer que o objeto tenha incitado em Valéria a ideia de brincar de viajar/fazer mudança. Mais uma vez, Valéria traz em seu papel de mãe o cuidado e o zelo com a filha e a necessidade de levar os materiais de uso da filha, o que pode ser visto quando confere na bolsa os materiais que já havia colocado: chupeta, mamadeira, a roupa.

Os colegas se inserem na brincadeira de maneira muito competente e já utilizando o enredo como forma de comunicar sua inserção. A este, fator conclui-se que, com o passar das oficinas, as parcerias foram se afinando, embora tenha sido notado desde as sessões de observação participante que estas crianças já eram parceiros privilegiados. Tais afinações e o compartilhamento de conhecimentos prévios acerca dos temas explorados pelas crianças nas oficinas possibilitaram que as brincadeiras fossem aos poucos ganhando novos personagens, novos objetos e novas formas de uso desses objetos, novas parcerias fossem se estabelecendo

e enredos mais complexos foram sendo estruturados, com elementos que foram sendo agregados.

Com esta afinação entre as crianças, os enredos surgem mais facilmente e naturalmente, revelando saberem como entrar na brincadeira instaurada por Valéria, a exemplo de Milena, que, logo após Valeria informar que irá mudar de cidade, para a Laje (São Jose da Laje) , diz: “E eu vou morar na festa também”. Sua investida é aceita por Valéria que confirma que irão a uma festa. Ressalta-se que São José da Laje é uma cidade do interior de Alagoas, e que Valéria a traz como novo lugar para morar, o que provavelmente capturou da sua macrocultura.

Outro que informa sua participação no novo enredo é Alisson, quando diz que também irá com Valéria e que levará os bolos. Gabriel também sinaliza que está na brincadeira e por dentro dos acontecimentos quando se inclui, após a fala de Alisson, e diz que irá de carro. Com esta ação, Gabriel traz um novo elemento para a brincadeira, o uso do carro, já que esta gira em torno de fazer mudança, se locomover de um lugar para outro. Assim como afirmam Coelho e Pedrosa (2012, p. 58), na brincadeira, a criança “transforma recantos do ambiente físico de acordo com a atividade que está desenvolvendo”, o que pode ser visto na ação de Gabriel de colocar cadeiras no centro da área da beleza e da fantasia e atribuir-lhes o significado de carro. Neste caso, o ambiente passa a ter nova estrutura: duas cadeiras passaram a compor objeto carro para realizar a viagem/mudança.

Algumas ações de Valéria indicam a aceitação de Alisson e Milena na brincadeira, no instante em que diz à Milena: “Bora simbora. Tu não disse que ia com a gente?”. A princípio, Valéria tinha dito que Milena não ia com ela e sua filha, mas logo a inclui com esta fala. Já com Alisson, o sorriso dado pela menina após a fala do colega de que irá com ela e a bebê leva a crer que este foi o momento em que concordou com a participação do colega. Desse modo, embora Valéria dê algumas ordens aos colegas e fale usando tom impositivo, a parceria é constante e os tons utilizados pela menina são comportamentos da personagem que desempenha e que Valéria considera fazer parte da atitude de uma mãe.

A relação estabelecida entre Valéria e Alisson sugere ser de pai e mãe da bebê de Valéria, conforme ambos citam no momento do planejamento, e os mesmos desenvolvem ações que indicam serem parceiros, a exemplo de quando Alisson diz que irá com a colega e sugere que esta leve os bolos enquanto ela leva a neném, o que não foi aceito pela colega, que usa do argumento que estes já chegaram no novo lugar. Neste momento, Alisson revela seu

interesse em estar com a boneca e se propõe a compartilhar o cuidado desta com Valéria. O menino parece encontrar uma forma de fazê-lo, ao pegar o carrinho e sair com a boneca, alegando ter esquecido outro prato. Valéria, que já firmou seu lugar de “mãe da filha” (boneca) desde oficinas anteriores, também utiliza de autoridade em sua relação com Alisson, o que pode ser visto quando este se aproxima com a boneca e Valéria, em tom de contrariedade, manda que ele deixe a menina perto dela, porém Alisson justifica que irá andar um pouco com ela. Mesmo com a inclusão da figura masculina na brincadeira de cuidado com a boneca, Valéria mantém a postura de exercer esta função e cuida para que isso não seja ameaçado, dando coordenadas sobre os acontecimentos.

Na brincadeira de viajar, que depois se transforma em fazer mudança de casa, Valéria segue uma sequência de acontecimentos que revela a riqueza da brincadeira e a cronologia que está presente no enredo: arrumar as coisas na bolsa, levar para o novo espaço, retirar da bolsa e colocar na prateleira do novo espaço, o que também é feito por Alisson, que leva a vassoura, a pá e os bolos que fez no início do episódio. Luan e Vivian se mantêm na área da beleza e da fantasia e, embora Luan demonstre por algumas vezes estar por dentro dos acontecimentos da brincadeira realizada pelos colegas, não participa da mesma.

Já Gabriel e Milena também dão indícios de que estão a representar uma brincadeira de fazer mudança, só que estes o fazem de carro. Neste papel, Gabriel “dirige” o carro e leva Milena. Na incorporação do seu personagem, parece ter necessidade de usar chapéu e trocá-lo por algumas vezes. Ao “dirigir”, o menino reproduz interpretativamente alguém que de fato está dirigindo, e o faz utilizando diferentes e competentes recursos: buzina (com a voz), gira a direção, olha para a frente, para, manda o “passageiro” descer. Conforme ressaltam Coelho e Pedrosa (2012, p. 59), ao se referirem a recursos que as crianças utilizam nas brincadeiras: posturas, gestos, frases, sons, afirmam que “por meio desses recursos, as crianças tanto retomam, no espaço da brincadeira, significados já experienciados no seu dia a dia, quanto constroem significados que fazem sentido naquele momento de seu processo interacional.”

Diante dos fatos narrados e análises feitas, neste episódio chega-se à conclusão de que a concepção de família neste jogo e compartilhada pelos colegas é aquela que tem pai, mãe, filha; que viaja, muda de casa, e, por isso, tem que levar os objetos de um canto a outro, cuidar da filha, passear com ela e andar de carro.

6ª oficina de brincadeira - oficina de brincadeira de família – 17/03/2017

Crianças presentes: Milena (F/5;3), Gabriel (M/5;11), Vivian (F/5;5), Alisson (M/5;3) e Valéria (F/5;5).

Nesta oficina, estiveram presentes cinco crianças. Na mesma não foram acrescentados objetos, já que na oficina anterior as crianças não sinalizaram necessitar de nenhum novo objeto para compor as brincadeiras. No momento do planejamento, as crianças informam que assumirão os seguintes papéis: Gabriel diz que será o pai, Valéria a mãe, Vivian diz que será a filha, Anderson também diz que será pai e Mirela não se manifesta. Esta oficina gira em torno da ação de cuidar de dois bebês e de mudança de casa, brincadeira que teve início na sessão anterior. A inserção desse novo bebê delineia a criação de dois grupos familiares: Valéria e sua bebê e Alisson e a sua bebê. Gabriel e Milena andam de carro e esta diz que irá à casa do avô. Gabriel chama Alisson para o carro. Este não vai. Valéria brinca com a mesma boneca de todas as oficinas e com o carrinho de bebê. Alisson vai para dentro do camarim que passa a ser sua casa. Milena desenvolve parceria com Alisson de cuidar da outra boneca. Gabriel diz que apenas Alisson cuidará da boneca e dá orientações a Alisson sobre o que fazer com a sua bebê. Valéria “anda” no carro com Gabriel e Milena. Alisson cuida da boneca e diz que é a sua bebezinha. Milena e Gabriel levam objetos para Alisson como livros, lençol, fraldas. Alguns desses objetos são levados sob o argumento de acalmar a bebê e fazê-la dormir: mamadeira, livro de literatura infantil. Valéria chama Vivian para lavar as roupas da filha. Gabriel começa a levar para Valéria objetos que havia dado para Alisson informando que eles são da menina. Esta refere-se ao espaço da área da beleza como a sua nova casa. Valéria e Gabriel iniciam uma brincadeira de pai e mãe da bebê (boneca) em que estes se mudam e organizam a casa. Enquanto pai, Gabriel leva a filha para passear e Valéria, enquanto mãe arruma a casa. Da referida oficina, foram recortados 2 episódios de brincadeira de família para análise. As crianças se mostraram ansiosas para brincar, e o momento do planejamento foi curto, se limitou à indicação dos papéis mencionados acima, motivo pelo qual não foi recortado episódio deste momento para análise.

Episódio 6.1 - “*Entra dentro do carro*”

Crianças envolvidas no episódio: Milena (F/5;3), Gabriel (M/5;11), Alisson (M/5;3) e Valéria (F/5;5).

Gabriel coloca um chapéu, arruma três cadeiras uma ao lado da outra e fala, não se sabe ao certo para quem: “*Bora!*”. Milena veste um vestido da área da fantasia, se aproxima e senta em uma cadeira. Gabriel também senta e diz: “*Bora, Alisson. Senta aqui no carro. Alisson, pra o carro*” (grita). E repete: “*Ô, Alisson!*”. Alisson está entretido com pulseiras da área da beleza. Gabriel continua: “*Entra dentro do carro. Pra o carro!*”. Milena puxa sua cadeira para mais perto de Gabriel que diz: “*Não. Pra perto não. Venha pra cadeira branca.*”. Em seguida, Gabriel de uma das cadeiras que

compõem o carro, volta com a cama da boneca e diz: *“Vou levar essa cama no carro. Vou levar essa cama no carro”*. Com o carrinho de bonecas e a boneca, Valéria, que está na área da beleza e da fantasia, olha a ação do colega e fala: *“Vai levar essa cama pra onde, hein?”*. Gabriel: *“Pra bebê quando se acordar, pronto. Pra bebê dormir.”*. Valéria fica parada por um tempo olhando para o colega. Gabriel: *“Vou levar. Vou levar ela.”*. Olha para Milena e diz: *“Vá pegar a sua bebê logo. Vai. Vai, vai!”*, com um tom de voz mais grosso. Milena levanta, vai pegar a boneca e diz: *“Já, já, eu vou pra casa do meu avô. Já, já.”*. Gabriel: *“Que avô? Eu vou lá lhe pegar. Eu vou lá lhe pegar. Já deixo lá no ponto. Só vou deixar tu no ponto, só.”*. Valéria: *“Pegue a cama que a filha vai dormir”*. Gabriel: *“Não. Deixe ela dormir aí mesmo”* (no carrinho). E repete: *“Deixe ela dormir aí mesmo. Rumm, rumm...”* (faz o barulho de um carro em movimento). Valéria fica parada e não diz nada. Gabriel diz para Milena: *“Para o carro. Vai, bota ela aí, bota ela aí”* (referindo-se à bebê que está com Milena). E continua: *“Ela vai dormir aí, a bebezinha.”* (na cama que está no “carro”). Milena levanta e coloca a boneca na cama que está inclinada em cima da cadeira. Valéria continua a observar. Gabriel: *“Aí, não, senão ela vai cair.”*. Leva a cama para dentro do camarim (armário que tem como função trocar de roupa). Valéria sai com o carrinho para a área da casa e diz a Gabriel: *“Agora, depois traga, rum?”*. Milena: *“É.”*. Alisson está na porta do camarim e Gabriel diz: *“Deixa eu botar aí, a bebê vai dormir.”*. Alisson entra junto com a cama. Milena que está fora do camarim diz: *“Aqui é a nossa garagem, aí, nós ficava aqui esperando ela dormir”*. Do outro lado, Valéria retira a boneca do carrinho e diz: *“Ô, gostosa...”*. Milena entra no camarim e diz: *“Eu vou ficar aqui cuidando da bebê.”*. Gabriel: *“Não. Só é o Alisson”*. Fecha a porta, sai junto com Milena e diz a Alisson: *“Fique cuidando, viu? Se ela acordar ligue pra mim, é 802.”*. Milena: *“Eu vou lá perto da Valéria.”*. Se aproxima de Valéria que está dando mamadeira para a boneca. Alisson: *“Eu vou dar gogó a ela.”*. Gabriel: *“Tá. Se ela tiver chorando, dê Alisson. Eu vou pegar a mamadeira.”*. [...] De dentro do camarim, ouve-se: *“uên, uên, uên”*, som emitido por Alisson que representa o choro da sua bebê. Gabriel leva uma chupeta e uma mamadeira. Entra no camarim e diz: *“O Alisson tá aí e deu na bebê.”* (bateu na bebê). Alisson continua: *“uên, uên...”*. Gabriel: *“Óia aí a chupeta e a mamadeira pra acalmar”*. Alisson dá mamadeira para a boneca. Milena e Valéria olham do lado de fora. Milena chama Valéria para sentar ao seu lado nas cadeiras que foram usadas anteriormente como assento de carro. Gabriel diz à Valéria: *“Não. Aí é a do motorista. Ali, ó.”* (e mostra outra cadeira para a colega). Esta levanta e pega o carrinho da boneca. Gabriel diz: *“Se quiser, pegue ela e deixe o carrinho em casa. Se quiser ir pra o shopping.”*. Valéria: *“Tá bom.”*. Gabriel: *“Tire ela e deixe o carrinho lá em casa e venha com a bebê.”*. Levanta e fecha a porta do camarim que estava entreaberta. Pesquisadora: *“Onde é aí que o Alisson tá? É o que aí dentro?”*. Gabriel:

“Uma casa.”. Pesquisadora: “Hum, de quem é a casa?”. Milena: “É dele.”. Gabriel senta na cadeira do meio e faz barulho do carro em movimento. Milena está do lado esquerdo, e Valéria senta com a boneca do lado direito. De dentro da “casa” Alisson diz: “É a minha bebezinha.”. Gabriel: “vrumm, vrum, vrum. Pibit. Chegou no shopping.”. Valéria desce e Milena fica. Gabriel: “O quê? Tu vai pra o ponto, é? Quer ir onde? Você vai pra onde do ponto?”. Milena não responde. Gabriel continua “dirigindo” e diz: “Pegue o ônibus, viu?”. Coloca a mão no bolso, retira algo, toca em Milena e diz: “Dois... Dois reais.” (ação de Gabriel que parece ser a de pegar dinheiro no bolso). [...] Gabriel e Alisson estão na “casa de Alisson” (camarim). Valéria está na área da casa com a bebê no colo. Milena mexe nos livros de literatura infantil. Pega um e Valéria diz: “Deixe aí.”. Milena: “Deixe eu pegar um?”. Valéria balança a cabeça afirmativamente. Da porta do camarim, Milena entrega um livro de literatura infantil ao colega e diz: “Eu comprei uma história para a bebê. Pra ela se acalmar e dormir.”. De dentro da “casa”, Alisson diz: “É não, é o lençol dela.”. Milena pega uma capa vermelha, entra no camarim e diz: “Óia o lençol dela aí.”. Alisson: “Hã?”. Milena: “O lençol dela.”. Alisson: “É não. Esse é pequeno”. Logo em seguida, diz: “Me dê aí, me dê aí...”. Milena entrega o objeto a ele. Gabriel pega uma fralda descartável, leva para o camarim e diz: “Óia, óia. Ô Alisson, óia a fralda pra ela fazer cocô e mijar.” (defecar e urinar).

Figura 33 – Valéria e Milena “andam” de carro com Gabriel.



Fonte: arquivo do autor

Figura 34 – Milena coloca a bebê para dormir na cama inclinada.



Fonte: arquivo do autor

Figura 35 - Alisson cuida da bebê dentro da “casa” (camarim).



Fonte: arquivo do autor

Enquanto nos episódios anteriores Valéria era a única mãe e seu bebê a única filha, neste episódio, dois bebês estão presentes e é acrescentado de um pai, Alisson. Dois grupos familiares se delineiam na oficina: Valéria e sua bebê e Alisson e sua bebê. Desta forma, a brincadeira de família se amplia e ganha novos personagens, novo grupo familiar e novos lugares. Surge o novo personagem: a bebê, filha de Alisson, já que nos episódios anteriores a boneca de Valéria era a filha/bebê que era cuidada. Outra configuração familiar é apresentada: o pai que cuida da filha/bebê, e no que se refere a novos lugares, outra “casa” é estruturada para Alisson e a bebê, a qual fica no camarim.

Verifica-se aqui que o pai surge sob outra perspectiva. Este é o primeiro episódio em que o cuidado com a bebê é realizado por um menino. Alisson, que já havia demonstrado no episódio anterior seu desejo de estar com a bebê de Valéria (episódio 5.2), também desempenha ações de cuidado com a “filha”, semelhantes as que Valéria vem desempenhando com a sua bebê, como alimentar, colocar para dormir, trocar fralda, etc. Tais ações são facilitadas porque Gabriel, com a ajuda de Milena, leva para Alisson alguns objetos que julga serem necessários para cuidar de um bebê: cama, mamadeira, chupeta. Desse modo, as crianças organizam tal ambiente com os objetos que estão atrelados às suas compreensões de casa e cuidado com a bebê e do papel de pai.

Gabriel dá início à brincadeira com um chamado para os colegas “entrarem” no carro, quando utiliza a palavra: “Bora!”, o que foi entendido pelos colegas como um convite a uma

brincadeira que estava a criar. No decorrer dos acontecimentos, Gabriel “dirige” a brincadeira e assume o “controle” desta e das ações que os colegas devem desempenhar, onde estes devem ir/ficar, e quem fica com os objetos de uso de bebê. O controle das ações dos colegas pode ser visto em algumas passagens: quando diz algumas vezes para Alisson entrar no carro, quando fala o destino que está levando Milena e Valéria, o shopping ou para o “ponto” (supõe-se que seja o ponto do ônibus), e quando diz à Milena para pegar sua bebê: “Vá pegar a sua bebê logo. Vai. Vai, vai!”. Outro momento que reforça o “controle” da brincadeira é o momento em que diz onde Milena e Valéria devem sentar “no carro”.

Na ocasião em que Gabriel diz para Valéria deixar o carrinho de bebê e ir para o carro com a filha, este parece também desenvolver uma relação de proximidade com a menina. Não é possível saber se se trata de uma relação de marido e mulher/pai e mãe com Valéria ou Milena, pois este desempenha ações semelhantes com as duas: andar com estas no “carro”, dizer para onde irão: shopping, ponto de ônibus, dá orientações do que fazer com as bebês, dentre outros aspectos. Gabriel dá indícios de que seu objetivo era levar a neném no carro, o que é uma ação nova, e como Valéria hesitou, o menino resolveu esta situação com Milena.

Ao solicitar que Valéria sente em outra cadeira, e não na sua, Gabriel reafirma seu papel de motorista, e, embora não mencione um papel de um componente da família no episódio, as falas direcionadas às meninas e a Alisson parecem ser indicativas de que represente alguma figura de liderança frente ao enredo sem recorrer a uma postura autoritária, diferentemente de Valéria e a postura “autoritária” da sua personagem *mãe* em alguns episódios. No papel de motorista, é interessante notar que Gabriel altera o seu modo de falar, passando a usar a um tom mais firme e impositivo, o que revela os recursos que utiliza para compor seu personagem.

Gabriel traz alguns indícios da sua compreensão de cuidado que se tem com bebês, ao mesmo tempo em que revela uma parceria neste cuidado tanto com Milena, quanto com Alisson. Dentre estas ações, está o cuidado com o sono com a bebê de Milena, quando pede para esta colocar a bebê na cama porque ela irá dormir; de cuidado para que esta não caia da cama, semelhante a cuidados que adultos têm com crianças para que não se machuquem; outras ações que indicam a compreensão de Gabriel acerca do cuidado bebê é quando oferta a Alisson objetos que para ele parecem ser necessários à brincadeira de cuidar da bebê: a mamadeira, que é para dar o gogó se ela chorar; a chupeta, para ela acalmar. Assim como na maioria dos episódios, Valéria, em seu papel de mãe, traz comportamentos de cuidado com a

bebê para o qual, muitas vezes, a menina tem que usar de autoridade e do poder de conduzir os acontecimentos. Neste episódio, Gabriel também traz o aspecto do cuidado, mencionado acima, e a figura de autoridade ao orientar os colegas a entrarem no carro, onde sentar, ao decidir que objetos deve ficar com Alisson ou Valéria.

Situações da macrocultura que surgem de prováveis experiências vividas pelas crianças podem ser vistas nas passagens em que Gabriel “dá” dois reais para Milena ir ao ponto, ao que indica, para pegar ônibus, pois o transporte público mais comum na cidade dessas crianças é o ônibus. Outro momento que enfatiza que as crianças estão brincando de família e traz a macrocultura para a brincadeira é quando Milena entra no “carro” e diz: “Já, já, eu vou pra casa do meu avô. Já, já.”, e Gabriel dá continuidade ao jogo de Milena e questiona: “Que avô? Eu vou lá lhe pegar.”. Aqui, outro componente familiar é trazido para o enredo, ampliando a configuração familiar com a relação avô e neta, já que é comum crianças visitarem avôs.

É interessante refletir acerca do olhar de observador que o adulto deve ter para as ações das crianças e percebê-las a partir do que estas nos revelam e da forma como nos revelam suas compreensões. Com este olhar, é possível reconhecer o quanto as crianças são competentes na ação de dar continuidade ao enredo do outro, sem prévia combinação, sem pausa, mas sim complementando aquilo que foi feito/dito pelo outro de maneira que o enredo continue a fluir. Foi o que fez Gabriel ao “abraçar” a proposta de Milena de ir à casa do avô.

Milena também traz a dimensão do cuidado e sua compreensão de como/o que é preciso para cuidar da bebê, visto no momento em que lhe leva livros de literatura infantil para “acalmar” e fazê-la “dormir”, também revela a dimensão do cuidado com o sono, dessa vez sugere que a leitura do livro acalma e, conseqüentemente, faz a bebê dormir. Destaca-se tal aspecto por ser comum adultos contarem histórias para crianças dormirem, e Milena revela mais este elemento da macrocultura e uma ampliação da dimensão do cuidado com o sono. Outra ação que caracteriza sua compreensão de cuidado com a bebê revelada por Alisson e compreendida por Milena é quando este solicita à colega que a bebê precisa de um lençol, e Milena leva a capa vermelha para ser seu lençol. Tal pedido caracteriza uma compreensão de cuidado com o sono e provavelmente para a bebê não ter frio.

Um dado interessante sobre a compreensão de Gabriel acerca de pai e filho é no momento em que Alisson imita o choro da sua neném, e Gabriel diz: “O Alisson tá aí e deu na bebê”. Outra dimensão do “cuidado” é trazida por Gabriel, a qual está associada à punição,

castigo físico (bater). Apesar de existir a lei de proteção contra maus tratos à criança, ainda é comum, na macrocultura destas crianças, pais castigarem filhos fisicamente com “palmadas”, dentre outras formas. Ao trazer este fato para a brincadeira, Gabriel traz outra dimensão da relação pai e filho, associada ao castigo físico, indicando que sua compreensão de pai também compreende a figura que “dá” palmada no filho e tem poder sobre este. Entretanto, Gabriel também compartilha com Alisson uma compreensão de cuidado voltada à atenção, afeto, que pode ser vista nos momentos em que este diz à Alisson: “[...] se ela acordar ligue pra mim, é 802.”, e a dimensão do cuidado em alimentar, que aparece no momento em que Alisson diz que dará a mamadeira à bebê e Gabriel complementa: “tá. Se ela tiver chorando, dê.”. Outra dimensão do cuidado trazida por Gabriel é quando este entrega uma fralda descartável para Alisson e diz: “Óia, óia. Ô Alisson, óia a fralda pra ela fazer cocô e mijar”. Nesta passagem, Gabriel revela que também entende por função de cuidado com um bebê trocar a fralda quando esta faz suas necessidades fisiológicas.

Em linhas gerais, o referido episódio traz uma cooperação entre Alisson, Milena e Gabriel para com os cuidados de Alisson com sua bebê. As ações compartilhadas pelas crianças citadas dizem muito de suas compreensões sobre família e relações familiares, aqui reveladas por gestos de cuidado nas diferentes dimensões mencionadas e que são completadas por cada um no curso do faz de conta.

Episódio 6.2 - “Ele vai morar comigo agora”

Crianças presentes: Milena (F/5;3), Gabriel (M/5;11), Vivian (F/5;5), Alisson (M/5;3) e Valéria (F/5;5).

Valéria está sentada na área da casa, no espaço do quarto, dando mamadeira para a boneca. Vivian está sentada sozinha na mesa. Valéria chama a colega para lavar a roupa da bebê: “*Vá lavar a roupa dela, vá.*”. Vivian vai para a máquina e coloca roupas dentro. Gabriel pega a cama que estava no camarim e a leva para Valéria. Esta diz: “*Bote ai.*”. Gabriel: “*Vai ter que botar um pano que eu vou levar o colchão.*”. Leva o colchão para a “casa de Alisson e diz: “*Óia o colchão*”. Valéria: “*Vai doer as costas da menina, rum?*”. Gabriel: “*Bote um pano.*”. [...] Vivian volta para a mesa e Valéria diz: “*lave logo! Eu não tô vendo você lavando (e sorri)*”. [...] Sentada em um banco, Valéria penteia o cabelo da boneca e chama por Gabriel: “*Ô... ô*

Gabriel.”. Este grita de dentro do camarim: “já tô indo.”. Conversam algo que não é possível ouvir. Gabriel vai para a máquina de lavar. Pega um produto de limpeza e diz: “Pegar o detergente pra lavar roupa. O detergente [...] Pra lavar a roupa da bebê.”. Valéria: “Pegue tudo não, rum?”. Ajeita a boneca no braço e continua: “Eu vou lá também, olhar como a sua filha tá...” (provavelmente se referindo à boneca que está com Alisson no camarim). Olha para a sua boneca, encosta o rosto nela, passa a mão em sua cabeça e diz: “Essa pizza eu vou comer com a minha bebê. Gostosa!”. Em seguida, diz a Gabriel: “Você tem um pente? Compre um pente lá” (enquanto penteia o cabelo da boneca com uma escova). Gabriel se aproxima dela e diz: “Não tenho pente.”. Valéria: “Compre um pente. É pra comprar.”. Gabriel: “Eu comprei e já tá fechado, minha fia (filha).”. [...] Valéria coloca a mochila nas costas, empurra o carrinho com a boneca e diz: “Eu já tô indo se mudar”. Gabriel diz à colega: “Você vai ficar”. [...] Valéria para diante da penteadeira, começa a retirar as coisas de dentro da bolsa, coloca-as em cima da penteadeira e diz: “Eu moro aqui agora”. De dentro do camarim, Alisson pergunta à Milena: “Eu posso dar gogó agora?”. Milena: “Pode”. Gabriel pega a cama de bonecas que está dentro do camarim e diz: “Vá Valéria, tô levando já isso pra você pra bebê dormir”. De dentro do camarim Alisson fala: “A neném vai ser nossa, a neném. Já tá com uma neném a Valéria. Tá bom”. Gabriel: “Pegar o colchão. Eu boto onde a cama?”, pergunta para Valéria, que responde: “Ai mesmo.”. Alisson fala para a pesquisadora: “A neném é nossa, tia. Ô tia essa neném é nossa.” (dele e de Milena, com quem está dentro do camarim). Pesquisadora: “Ah é? Vocês são o que dela?”. Alisson: “Hã?”. Pesquisadora: “Vocês são o que dela?”. Alisson: “A... A mãe e o pai. Eu seguro ela.”. Alisson diz à Milena: “Eita, pega ali o gogó dela. Da filha. Da filha.”. Milena sai de dentro da “casa” (camarim). Milena pega a mamadeira, coloca em uma maletinha. Alisson a chama: “Me dá o gogó. Ela quer dormir ela já tá chorando: uênnnn...”. Milena leva a maletinha para a “casa”. Gabriel empilha três cadeiras e as leva para perto de Valéria. Tira uma a uma e diz: “Vou botar meu carro aqui mesmo.”. Valéria se aproxima dos colegas no camarim e diz: “Ele vai morar comigo agora.”. Alisson: “Ô tia, ele tá tirando as coisas”. Gabriel: “Aqui é tudo da Valéria.”. [...] Valéria: “E a gente tá... A gente tá em São Paulo”. Pesquisadora: “Fazendo o quê?”. Valéria: “Eu vou morar lá.”. Pega outros objetos da área da casa e fala: “Eu tô levando tudo pra lá.”. Alisson: “E eu também vou morar em outra casa.”. Gabriel pega o carrinho de bonecas e pergunta à Valéria: “Cadê a bebê que eu vou passear com ela”. Valéria pega a boneca da cama, a coloca no carrinho e diz: “Bora passear com o papai, bora.”. Ajeita a roupa dela e diz: “Mas tem que ter cuidado com a minha filha.”. Gabriel a retira do carrinho e diz: “Esse negócio vai atrapalhar e ela vai cair.” (referindo-se ao cinto de segurança do carrinho). Arruma o cinto na boneca e sai. Gabriel diz para Valéria: “Cuidado nesse

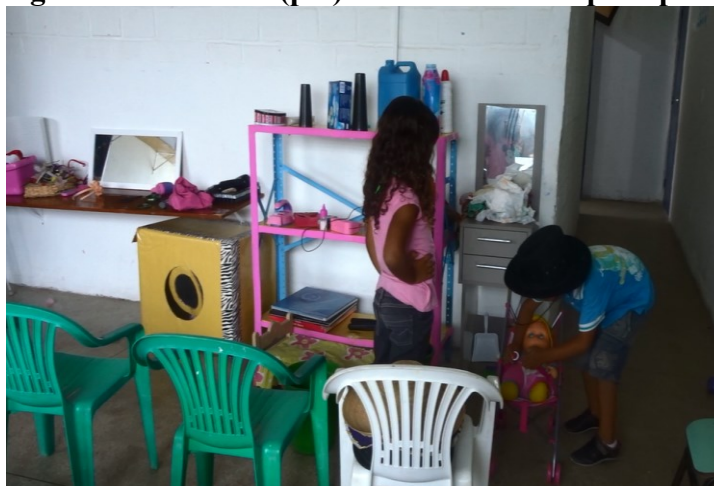
carro aí que eu deixei ele fora.” (acredita-se que Gabriel esteja se referindo às três cadeiras que em outro momento anunciou que era o carro de passeio). Anda por todo o espaço com o carrinho, em velocidade alta. Valéria arruma as coisas no novo espaço que está e diz: *“Meu Deus do céu, ele bota as coisas no meio da casa.”* (Gabriel). Este empina o carrinho com a boneca e diz: *“Óia como foi, a cama... o negócio... Vuuuulll...”* (empina o carrinho). Valéria: *“Não faça isso com a menina.”*”

Figura 36 – Gabriel arruma a cama para a bebê de Valéria.



Fonte: arquivo do autor

Figura 37 – Gabriel (pai) arruma a neném para passear.



Fonte: arquivo do autor

Nesta brincadeira de família, o tema está voltado mais uma vez à mudança de casa e aos cuidados com as filhas/bebês, dando continuidade ao episódio anterior. Valéria e Gabriel negociam os objetos que são utilizados pelas “filhas” de Valéria e Alisson.

Gabriel parece querer dividir entre os colegas partes da cama e deixa a armação em madeira para Valéria e leva o colchão para Alisson. Valéria utiliza um argumento de que, sem o colchão, as costas da “menina” irão doer, o que revela a competência da criança ao trazer um fato real para barganhar um objeto na brincadeira. Entretanto, Gabriel dá uma solução: que a filha de Valéria irá dormir no chão, e se ela quiser pode colocar um pano. Até este momento, não é possível afirmar que estes estejam desenvolvendo uma relação conjugal (de pai e mãe), o que pode ser atestado quando Valéria diz que irá olhar como está a filha de Gabriel, referindo-se à boneca que está com Alisson, já que Gabriel levou diversos objetos para o colega e indicou o que e como fazer algumas ações com a boneca.

Valéria, por sua vez, permanece desempenhando o papel de mãe, desde o início das oficinas, e mantém a postura de cuidar da filha/bebê e do carinho, o que pode ser visto em sua ação de olhar para a boneca, encostar o rosto nela, passar a mão em sua cabeça e de conversar com ela. Ao mesmo tempo, expressa sua autoridade de mãe e “ordena” que Vivian lave as roupas da bebê. Talvez, Valéria esteja atribuindo à colega o papel de filha mais velha, já que em alguns momentos de planejamento das brincadeiras de família, inclusive nesse, Vivian disse que seria filha de Valéria, e, quando questionadas sobre o que a filha faria, tanto Vivian quanto Valéria apontaram algumas atividades de cunho doméstico de cuidado com a casa e com a bebê.

Após momentos de negociação sobre o uso da cama, Valéria e Gabriel passam a desenvolver uma relação de pai e mãe da mesma bebê, que pode ser atestada em diversos momentos do episódio, a exemplo de quando pede para o colega comprar um pente para pentear a “filha”; no instante em que Valéria diz aos demais colegas: “Ele agora vai morar aqui”, referindo-se a sua “nova” casa; quando Valéria arruma a bebê no carrinho e diz: “Bora passear com o papai, bora”. É possível que Valéria compartilhe de uma compreensão de que o pai é aquele que passeia com a filha, a mãe aquela que arruma a casa e cuida da filha e recomenda cuidado com esta. Indícios dessa diferenciação no papel de pai e mãe nesta relação de Gabriel e Valéria podem ser vistos quando o pai sai para passear com a filha e Valéria “organiza a casa”, e diz: “Meu Deus do céu, ele bota as coisas no meio da casa”. Percebe-se uma postura de mãe e esposa que Valéria tem como referência e que traz para a brincadeira reproduzindo de maneira interpretativa.

Em relação a Alisson e Milena, ao serem questionados pela pesquisadora, estes informam verbalmente que papel estão desenvolvendo: o de pai e mãe da outra bebê. Nesta

afirmação, Alisson, que desempenha a função de cuidar da “filha” parece querer assegurar sua função diante da informação dada de que ele e Milena são os pais da bebê, o que pode ser visto quando a pesquisadora pergunta: “Vocês são o que dela?”, e Alisson responde que são os pais, mas ele é quem segura ela (a bebê). Ao dizer que segura a bebê, Alisson revela seu interesse em continuar realizando o cuidado com ela, porém com a parceria de Milena, o que pode ser observado no momento em que pergunta para Milena se já pode dar a mamadeira para a filha.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao final deste trabalho, retomam-se os objetivos que guiaram o estudo: investigar processos de significação e a criação de cultura de pares infantis em brincadeiras de crianças de 5 anos em contexto de educação infantil, que tem como tema o objeto social “família”, bem como observar *como* as crianças constroem a compreensão sobre família, que ações realizam, *como* a expressam e que sentido dão aos diversos papéis e relações que as constituem de acordo com suas perspectivas.

Para se chegar aos objetivos propostos, o estudo encontra-se referenciado nos pressupostos da pesquisa *com* criança, no respeito as suas agências de modo a trazê-las como interlocutoras dos processos investigados (FERREIRA, 2002a; 2002b, 2004; 2005a; 2005b; 2010; BUSS-SIMÃO, 2012; AGOSTINHO, 2010, 2014a, 2014b, 2015; GRAUE e WALSH, 2003). Sob esta perspectiva, a investigação fundamentou-se nos referenciais psicoetológicos (CARVALHO, 1988; CARVALHO, 1989, apud PEDROSA e CARVALHO, 1995; CARVALHO; IMPÉRIO-HAMBURGER; PEDROSA, 1996; CARVALHO; PEDROSA, 2002; LUCENA, 2010; LIRA, 2012; COELHO, PEDROSA, 2012; LUCENA, PEDROSA, 2014; VIANA e PEDROSA, 2014), que reconhecem a espécie humana como biologicamente sociocultural, que tem a cultura como seu nicho ontogenético, e a qual se orienta para o estudo do comportamento humano, em diálogo com a teoria sociointeracionista, cujo foco está nas interações, que concebe a criança como agente do seu desenvolvimento e compreende que a interação social está na base do ser humano.

Fundamentou-se também na perspectiva da Sociologia da Infância (FERREIRA, 2002a; 2002b, 2004; 2005a; 2005b; 2010; CORSARO, 1992, 2002, 2005a, 2005b, 2009, 2011), a qual considera as crianças como protagonistas, atores sociais, que reproduzem de maneira interpretativa informações da cultura adulta, e, portanto, são produtoras de cultura.

Desse modo, as análises estão fundamentadas nos referenciais acima citados, bem como em pesquisas *com* crianças que mantêm relação com o objeto investigado (LIRA, 2012; SANTOS, 2015; OLIVEIRA, 2015; FERREIRA, 2016). Conforme explicitada no capítulo da introdução, a tese defendida nesta investigação, de que, partindo-se de uma concepção de criança como agente social, agente de criação e transmissão de cultura e do seu próprio desenvolvimento, a brincadeira infantil é *locus* constitutivo da cultura de pares: revela fragmentos de significações de objetos sociais e também propicia a construção das próprias significações pode ser confirmada a partir do olhar para as ações das crianças neste estudo, as quais permitiram reconhecer *como* estas desempenharam papéis sociais que julgam compor

família (as), de que forma vivenciaram relações, realizaram ações, revelaram significações e indícios de suas compreensões e concepções sobre família que foram negociadas e compartilhadas pelo grupo de pares nas brincadeiras.

Entende-se que a metodologia das *oficinas de brincadeira de família* adotada nesse estudo foi frutífera para a investigação dos processos de significação que são vividos pelas crianças nas suas culturas de pares por possibilitar, através das agências destas, revelar como lidam com elementos que constituem a brincadeira infantil, a exemplo da atribuição, negociação e compartilhamento de significados sociais; a maneira como constroem suas compreensões sobre o tema brincado, como revelam comportamentos referentes a determinados papéis em virtude de posições que ocupam, as relações vivenciadas entre estes diferentes papéis. As oficinas puderam ainda revelar as regras que foram criadas pelo grupo, os significados atribuídos aos objetos, as rotinas de brincadeira que foram estabelecidas, dentre outros aspectos que foram evidenciados devido a opção metodológica adotada.

Tais evidências são aqui tratadas por entender que todos esses processos e a forma como as crianças os vivenciam, a partir da brincadeira envolvendo a temática família, devem ter seu lugar de importância reconhecido e assegurado na educação infantil, de modo a garantir que o brincar deve ocupar o lugar de eixo que orienta o trabalho na educação das crianças de 0 a 5 anos, por ter possibilitado/possibilitar que as crianças revelassem/revelem inúmeras de suas competências. É isso que interessa à educação infantil. A brincadeira (de família) se fez/faz uma oportunidade para as crianças comunicarem e revelarem aos adultos e aos pares aspectos de seus mundos e questões que lhes dizem respeito.

Embora não tenham sido elencadas categorias de análise nesta investigação, o olhar do investigador esteve orientado para alguns pontos principais que marcaram as brincadeiras das crianças e reuniram aspectos das significações de família compartilhadas no/pelo grupo. Dentre estes pontos estão: *os temas das brincadeiras de família, os papéis planejados e/ou desempenhados, as ações realizadas, as relações estabelecidas, as compreensões de família reveladas e o uso dados aos materiais.*

Acerca do primeiro ponto, os temas das brincadeiras, ressalta-se que, desde as oficinas preliminares, os temas estiveram relacionados a afazeres domésticos, cuidados com bebês, mudança de casa, viagem de carro. Especialmente Valéria e Milena desenvolveram brincadeiras cujas temáticas de cuidar da casa e da bebê foram centrais. A partir da 5ª oficina, os meninos, Alisson e Gabriel, revelam interesse em brincadeiras que envolveram o cuidado com bebês, especialmente o primeiro, que desempenhou o papel de pai realizando ações como

alimentar, cobrir para proteger do frio, dar chupeta, o que pode ser visto no episódio 6.2. O tema de festa de aniversário da filha de Valéria (boneca) esteve presente desde a 4^a oficina e envolveu uma grande quantidade de crianças do grupo desde a organização até a concretização, que aconteceu cantando os parabéns para a bebê e “comendo” o bolo.

Ainda sobre o tema de cuidado com a filha, nas primeiras oficinas, a partir das ações realizadas por Valéria com sua bebê em parceria com Milena, estas revelaram algumas dimensões do cuidado com a bebê: cuidado com a saúde, com a alimentação, em fazer dormir e zelar pelo sono, em levar para passear, arrumar bolsa com materiais que um bebê necessita, comprar presente, fazer festa de aniversário surpresa, dar banho, trocar fralda, fazer mamadeira, cuidar quando está doente e dar remédio, dar carinho e “conversar” com a bebê, lavar e passar suas roupas.

Em relação a Gabriel, este revelou outras dimensões de cuidado com bebês: dar chupeta e mamadeira para acalmar, fechar a janela do “quarto” da bebê, enquanto esta dorme e Gabriel conserta a máquina de lavar, leva para passear. Alisson também revelou suas compreensões de cuidado com a bebê que um pai deve ter: comprar coisas, levar para passear, alimentar, colocar para dormir. A variedade de aspectos da dimensão do cuidado trazidos para a brincadeira revelou o quanto a temática família possibilitou que as crianças brincassem de diferentes temas trazendo aspectos da sua macrocultura de maneira elaborada, ressignificada.

No que diz respeito aos papéis planejados e brincados, percebeu-se que muitas vezes no momento do planejamento as crianças apontaram papéis que, sob suas perspectivas, compunham um grupo familiar. Dentre estes, apareceu com maior frequência os papéis de mãe (Valéria), filha (bebê e, por vezes, Milena e Vivian), pai (Milena, Alisson e Gabriel), bem como papéis secundários de membros familiares: tia, avó, avô, primo (a), e ainda papéis que não possuem laços consanguíneos, mas que, ao que parece, as crianças julgam fazer parte de rotinas familiares: “varredora”, lavador de pratos, motorista, cozinheira. Com a variedade de papéis apontados nos momentos de planejamento, percebeu-se que as crianças buscam entender as composições familiares e que não as associam apenas a laços consanguíneos, mas a relações de proximidade com pessoas que fazem parte do dia a dia de famílias. Supõe-se que, assim como nas pesquisas de Interaminense (2015) e Santos (2015) a proposta do planejamento tenha ampliado as possibilidades de papéis levantados durante este momento, mesmo que não tenham sido assumidos nas brincadeiras. Desse modo, a estratégia do planejamento possibilitou acessar as compreensões das crianças acerca de quem faz/pode fazer parte de uma família.

Assim como encontrado em dados de pesquisa realizada por Pereira et. al. (2011, p. 61) acerca das suas significações sobre família, neste estudo as crianças também destacaram não apenas os personagens que julgam compor família e o que fazem os membros familiares, mas também revelaram aspectos de como é ser família, de como é ser um integrante da família.

Vale ressaltar que, embora muitos papéis tenham sido nomeados no momento do planejamento, a maioria deles não foi assumido pelas crianças nas brincadeiras. O papel de mãe se constituiu como permanente e Valéria assumiu tal posição sendo a mãe da bebê. Embora Vivian e Milena tenham dito em algumas oficinas, no momento do planejamento, que seriam filhas de Valéria, estas não assumiram claramente tal papel. Notou-se que, por diversas vezes, Valéria chamou por Vivian ou Milena para realizarem tarefas domésticas relacionadas à bebê, mas estas não desenvolveram relação de mãe e filha. Nestas configurações, chamou atenção o papel de mãe sempre assumido por Valéria, a qual revelou uma postura de cuidado com a bebê e para tal recorria à autoridade do seu papel de mãe para delegar tarefas, guiar o curso das brincadeiras e proteger a manutenção dos enredos.

Tratando-se das ações realizadas, estas estiveram atreladas às relações vivenciadas pelos personagens nas brincadeiras. As ações variaram de acordo com os personagens assumidos. Valéria, por exemplo, desempenhou em todas as oficinas, ações de cuidado com a “filha”, conforme mencionado no item que discorre sobre os temas das brincadeiras. Embora sempre tivesse desempenhando o mesmo papel, esta foi crescendo a cada oficina novas formas de realizar tais ações, que estiveram relacionadas à inserção de materiais gradativamente. Um exemplo foi a ação de Valéria de fazer a filha dormir, a qual foi desempenhada de diferentes formas: colocando a boneca diretamente no colchonete ou na cama, acalantando no braço ou empurrando no carrinho de bonecas, quando este foi inserido no ambiente.

A relação mãe-filha se revela o aspecto mais central da significação de família, o pivô da construção desse objeto social, à medida que grande parte dos episódios gira em torno do cuidado da mãe para o conforto e bem-estar do bebê, embora haja outras atividades domésticas sendo realizadas, tais como: consertar a máquina de lavar, passar roupa; cozinhar, lavar prato, varrer a casa, atividades mais palpáveis do ponto de vista da observação.

Entretanto, observando sistematicamente um grupo, é possível adentrar outras dimensões das significações infantis e se alcançar a construção de relações mais diferenciadas como a preparação da festa de aniversário e perceber quem faz o quê, quem prepara o bolo e

os bolinhos, quem indica ou se lembra de detalhes da celebração (do momento em que se canta os parabéns), ou ainda a percepção de que falta guaraná ou suco, falta a faca de partir o bolo. Ressalta-se ainda a necessidade de fazer silêncio para o bebê não acordar porque a festa seria uma surpresa para o bebê. As crianças trouxeram ainda a ideia de presentear o bebê (um mimo a ser feito ao bebê por cada convidado).

Destacam-se também o percurso das ações desempenhadas por Gabriel: inicialmente resumia-se a consertar, em seguida passou a consertar algo para uso na brincadeira de família. Em outro momento, foi aquele que fez o bolo para a festa da “filha” de Valéria, “dirigiu” o carro da mudança e levou as colegas com suas bebês para “shoppings”, pontos de ônibus. Quanto às relações, apenas na 5ª e na 6ª oficina pôde-se afirmar que houve relação de pai e mãe que tinha filha (bebê). Na 5ª oficina, episódio 5.2, quando Valéria e Alisson parecem ser a mãe e o pai e da bebê, e na 6ª oficina, episódio 6.2, quando Gabriel e Valéria assumem ser os pais da bebê que esteve com Valéria desde a primeira oficina.

Desse modo, as relações desenvolvidas foram de cumplicidade, negociação, colaboração, o que pode ser visto nas oficinas que trataram do aniversário da filha e que tiveram como temática viagem e mudança de casa; relações de negociação sobre quem ficaria com a filha, quem moraria em determinado lugar, quem teria e posse de determinados objetos.

Ao trazer para discussões que compreensões de família foram reveladas pelas crianças, pode-se afirmar que estas criaram diferentes grupos familiares, a exemplo: de que família tem mãe e filha (oficina 1); ou de que na família, a mãe cuida da casa e o pai/homem vai trabalhar, passear com a filha (episódios 2.4 e 6.2); outra concepção de família revelada é de que esta vivencia momentos de lazer (episódios 3.2, 6.1 e 6.2); de que a família viaja, vai para festa, muda de casa (oficinas 5 e 6). Família também pareceu ser para as crianças um grupo que permanece junto na organização de festas e encontros, a exemplo dos episódios em que as crianças organizaram o aniversário da bebê ou em outros em que enquanto um personagem arrumava a casa, outro cozinhava ou cuidava da bebê.

O último aspecto a ser mencionado é o uso de materiais. Considera-se que a organização do ambiente, os materiais existentes na Sala do Jogo Simbólico e os objetos acrescentados à pedido das crianças ou por iniciativa da pesquisadora, muitas vezes, despontou temas e enredos de brincadeiras, a exemplo das mochilas, que indicaram a ideia de viagem e de mudança de casa (5ª oficina); o carrinho de bonecas (2ª oficina), que ampliou a possibilidade de passeio, de como fazer dormir; os livros de literatura infantil, que foram ofertados por Milena à bebê de Alisson para acalmá-la e fazê-la dormir (6ª oficina).

É importante ressaltar que as crianças atribuem significados aos objetos os quais, muitas vezes, estão relacionados aos papéis desempenhados, que também orientam com quem cada um deve ficar, por exemplo: o carrinho, para a mãe cuidar da filha; as ferramentas, para quem irá consertar os objetos da casa; a cama, para a filha dormir; o forno, para quem está fazendo o bolo. Desse modo, os objetos e o ambiente organizado são de extrema relevância e não possuem função secundária nas brincadeiras das crianças. Embora estas brinquem sem a presença dos mesmos, os trazendo num plano imaginário, o fato de que, muitas vezes, estes guiam os acontecimentos do enredo já reitera o quanto são importantes para ampliar as possibilidades no faz de conta.

Tendo sido discutidos os pontos centrais que guiaram as análises dos episódios, serão trazidas para as considerações deste trabalho reflexões que foram possíveis devido a toda a trajetória da pesquisa, que abrangeu experiências desde a entrada em campo em 2016, até a finalização do processo com a geração e análise dos dados selecionados para o estudo, 2017. Desse modo, as sessões de observação participante realizadas na instituição como um todo e, especificamente, nas turmas dos 2º períodos de 2016 e 2017, que precederam as oficinas de brincadeira de família, possibilitaram conhecer a rotina da instituição, participar de momentos tanto dirigidos pelos professores quanto livres, em que as crianças estiveram no pátio aberto ou nas suas salas de rotina e ainda na sala do jogo simbólico. Com isso, foi possível perceber que a instituição, ao contrário de muitas outras, privilegia a brincadeira e atividades lúdicas em suas rotinas, bem como o tempo livre das crianças. Entretanto, notou-se que, ainda assim, as crianças brincavam pouco de faz de conta, mesmo nos momentos livres, e quando o faziam não era tão fácil encontrar grupos de crianças brincando juntos, envolvidos na mesma brincadeira. Notou-se ainda que os enredos criados eram curtos, muitas das brincadeiras se resumiam a ações isoladas: pentear cabelo, vestir fantasia, mexer nas panelas, ninar uma boneca, fazer um chá, em que era possível verificar parcerias, mas estas eram mantidas por um curto tempo, e com pouca assunção de papéis.

Foi possível reconhecer ações que tinham relação com a brincadeira de casinha ou de família, tanto no grupo 1 quanto no 2, a exemplo de ações de acalantar bonecas, lavar louça, dar mamadeira, deitar bonecas na cama, mexer em panelas com indicações de estar cozinhando. Parecia que, embora a instituição destinasse um período do dia para atividades livres no pátio, nas salas, inclusive na sala dos jogos simbólicos, apesar da instituição possuir uma organização diferenciada, em que as crianças poderiam estar em salas temáticas, inclusive instigadoras do faz de conta, as crianças não demonstravam ter o hábito de brincar de faz de conta, especialmente juntas, tão pouco de criar enredos, convidar colegas para

brincarem, se engajar nas brincadeiras uns dos outros, embora tivessem objetos dispostos e tempo na rotina para tal. O engajamento compartilhado em brincadeiras aconteceu com maior frequência no pátio aberto, nos momentos das atividades livres, em que foi possível perceber maiores parcerias ou em outros tipos de jogos que não possuem características de faz de conta.

Diante dos fatos narrados, chegou-se a algumas conclusões: tendo em vista que as crianças aprendem a brincar de faz de conta, é fato que não basta que a instituição compreenda a importância do brincar, destine tempo para tal atividade na rotina diária, que organize ambientes propulsores do faz de conta. Percebeu-se que, embora as crianças disponham de uma motivação intrínseca para o brincar, é necessária uma organização e um clima apoiante, uma rotina estruturada, o exercício diário desta atividade compartilhada, o apoio do adulto como aquele que, além de dedicar um momento da rotina diária para a brincadeira, de preparar o ambiente, participe e instigue as crianças a planejarem suas brincadeiras, converse sobre elas. É importante ainda que este faça perguntas sensíveis que impulsionem e possibilitem a complexificação das ações das crianças, que se mostre interessado pelo que estas fazem e a forma como fazem, que participe das suas brincadeiras quando convidadas por elas, que perceba aquilo que elas comunicam nas brincadeiras, que sugira ou pergunte às crianças sobre objetos que podem precisar para brincar.

Estas reflexões trazem questões apontadas na introdução deste trabalho, a respeito do papel do adulto e do quanto sua postura diante das crianças em espaço educativo de creche e pré-escola, seu olhar sensível às ações destas podem possibilitar melhorias na qualidade das suas brincadeiras. A postura do adulto apoiante adotada pelo pesquisador no referido estudo, de diálogo com as crianças tanto no momento do planejamento quanto nas brincadeiras, de mostrar interesses pelas ações desempenhadas por estas e de fazer perguntas sensíveis que lhes permitisse trazer à tona mais aspectos das significações do grupo, de atender aos chamados quando estas lhes comunicavam algo que estava para acontecer ou acontecendo na brincadeira, ou quando as crianças lhe incluíam no enredo, deu outra qualidade às ações das crianças. A consequência desta postura possibilitou um afinamento de parcerias, problematização de papéis, relações, de enredos, maior duração nestes enredos, a qual foi instigadora para se pensar, além do papel do pesquisador, o papel do professor da educação infantil.

A postura de perguntar ao final de cada oficina se as crianças necessitariam de outros objetos para brincarem de família no encontro seguinte e de acrescentar objetos, tanto por iniciativa própria quanto indicadas pelas crianças, por reconhecer que estes outros elementos

poderiam dar novos rumos ao faz de conta permitiram compreender que a liberdade a que as crianças têm direito nas creches e pré-escolas não eximem o professor da sua função nestes espaços, como erroneamente é apontado. O ponto fulcral da reflexão é reconhecer que neste papel, o professor deve assumir a postura de adulto apoiante, observador das experiências das crianças, instigador, aquele que as enxerga a partir do que elas próprias comunicam, valorizando as formas como comunicam.

Nesse sentido, a estratégia metodológica das oficinas de brincadeira foi pertinente pelo fato de que, através dela, foi possível revelar dados que provavelmente não teria sido possível se não a utilizasse. Verificou-se com esta estratégia que a ação de enriquecer o ambiente, paulatinamente, com novos materiais sinalizados pelas crianças e a indicação de que planejassem e brincassem de família trouxe significações explícitas que revelaram o quanto as intervenções feitas pelo pesquisador foram positivas para enriquecer e dar qualidade as interações entre as crianças, respeitando-se suas agências, a escolha dos parceiros, pois tanto as intervenções no ambiente, o momento do planejamento e construção de seus “planos” para brincar e a indicação da brincadeira de família foram fundamentais para ter acesso a compreensões das crianças sobre família. Desse modo, constatou-se que as brincadeiras são afetadas pelo ambiente estruturado.

Conforme explicitado no primeiro capítulo deste trabalho, a pesquisa aqui referenciada traz resultados para se pensar uma educação de 0 a 5 anos que respeite o protagonismo das crianças, sua participação, seus reais interesses, suas experiências, suas construções e reafirmam-se os desdobramentos destes aspectos como orientadores da organização do espaço, do tempo e da rotina da creche e da pré-escola, do papel do adulto, do lugar que ocupa o brincar, da intencionalidade pedagógica do adulto, do real sentido de liberdade para as ações das crianças, da observação, registro, planejamento e discussão, dentre outros aspectos que caminham na direção de uma identidade para a educação da infância.

Ao pensar estes aspectos que fazem a educação infantil tendo as crianças e seus reais interesses como centro, deve-se garantir uma rotina que tenha como eixo das atividades a brincadeira e as interações; é pensar que o ambiente não é algo permanente e imutável após ser estruturado. Este pode ser modificado, co-construído junto com as crianças, receber novos materiais e objetos à medida que os interesses vão sendo sinalizados pelas crianças e que impulsionem o faz de conta; é assegurar que o tempo não seja preenchido com atividades individualizadas, que limitem a imaginação das crianças, mas sim que priorize suas atividades conjuntas, a interação e as experiências imaginativas; é utilizar da ferramenta da observação para intervir positivamente, ter uma intencionalidade pedagógica coerente a uma compreensão

de criança ativa, protagonista, criativa e produtora de suas culturas de pares singulares, e que ao adulto cabe o papel já explicitado nestas considerações, daquele que apoia, enxerga a criança e permite que esta comunique sobre seus próprios processos de desenvolvimento.

Pode-se enfatizar que a intencionalidade do adulto, a instigação à brincadeira e a frequência com que esta ocorreu, as conversas travadas no momento em que as brincadeiras aconteceram, a possibilidade “fazer de conta” junto com estas permitiu que estas refinassem parcerias, que foram sendo ampliadas e enriquecidas com usos feitos dos objetos, com ampliação dos enredos e formas de comunicá-los, sendo estes enredos mais complexos, mais duradouros, e a cada oficina, envolvesse mais crianças brincando juntas, o que tornou possível que as crianças explicitarem fragmentos das suas compreensões sobre família, dos personagens que julgam compô-la, das ações, comportamentos e relações entre os personagens, de acordo com as suas perspectivas.

Com esta investigação, houve a possibilidade de se realçar do material empírico detalhes relevantes, que são as relações sociais do grupo: como vão sendo construídas, como vão sendo exibidas, como vão sendo reveladas as emoções e os afetos do grupo; relações e afetos supostamente, circunscritos na família, já que a instrução dada às crianças foi: que tal brincar de família?. Em outras palavras, os fragmentos de significações de família são constituídos de sentimentos, emoções e afetos que enredam as relações familiares.

Esse procedimento possibilitou a apreensão de fragmentos de significação das crianças a respeito do objeto social família, ou seja, como elas apreendem esse objeto social; como essas significações vão sendo apropriadas pelo grupo de brincadeira, a partir de seus encontros cotidianos (ou quase cotidianos), em que cada um traz para o aqui e agora, suas vivências singulares, que são trocadas, mas ajustadas, incrementadas, transformadas e embelezadas por todos os parceiros que tensionam as relações. Sem esquecer que isso ocorre nas condições de produção disponibilizadas, neste caso, disponibilizadas pela pesquisadora.

Permitiu, ainda, uma reflexão teórica a respeito dessa construção, porque, segundo Wallon (1941/2007), a brincadeira possibilita essa vivência de papéis dos opostos, que traz concomitantemente “o sentir” as emoções dos diferentes papéis e posições ocupadas pelos atores das brincadeiras. Em outras palavras, a própria brincadeira constrói fragmentos de significações de família e, ao mesmo tempo, foram os fragmentos de significação de família que deram suporte à criação da brincadeira. Desse modo, o brincar permitiu a significação e a significação permitiu o brincar.

Para finalizar, é aqui reforçado o compromisso ético, político e educacional deste estudo para com a educação infantil, por ter possibilitado que as vozes das crianças aparecessem, em contraposição a pesquisas em que a perspectiva adulta ainda é o que prevalece nas análises das ações das crianças. Quanto ao compromisso político e educacional, espera-se que o estudo venha a instigar o debate acerca da consolidação de uma política nacional de educação infantil única, que garanta e assegure a participação das crianças em seus contextos educativos, comprometida com o desenvolvimento destas, em um espaço democrático e de respeito aos seus interesses e como etapa em si mesma, que tenham como eixos da prática as construções coletivas da criança, a partir das suas interações e brincadeiras neste espaço de criação e recriação de cultura.

Apoiada em uma literatura especializada e nos dados empíricos, como decorrência deste e de outros estudos desenvolvidos durante a trajetória acadêmica da pesquisadora, reafirma-se que a brincadeira das crianças é indicada como eixo balizador das ações pedagógicas de creches e pré-escolas.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, K. A. **Formas de participação das crianças na Educação Infantil**. Tese (Doutorado em Estudos da Criança). Universidade do Minho. Portugal, 2010. 349f.
- _____. **A complexidade da participação das crianças na educação infantil**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 1127 - 1143, set./dez. 2014a.
- _____. Caminhos para a participação das crianças na educação infantil. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014b.
- _____. **A Educação Infantil com a Participação das Crianças**: algumas reflexões. da investigação às práticas, 6 (1), 69 – 86, 2015
- BRANDÃO, I. F. **A criança ressignifica a cultura**: a Reprodução Interpretativa nas brincadeiras de faz-de-conta em três contextos diferenciado. 142f. Dissertação (Doutorado em Psicologia). Universidade Federal da Bahia. Pós-Graduação em Psicologia, 2010.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Resolução CNE/CP N° 1, DE 15 DE MAIO DE 2006a.
- _____. **Lei 11.274**. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei n°. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade, 2006b.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, Parecer n°. 20/2009 – CNE/CEB, 2009.
- BRUNER, J. **Actos de significação**. Tradução Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007. Originalmente publicado em 1990.
- BUSS-SIMÃO, M. **Relações sociais em um contexto de educação infantil**: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva das crianças pequenas. 321 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, SC, 2012.
- CAMPOS, M. M. Por que é importante ouvir as crianças? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.) **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.
- CARVALHO, A. M. A. (1988). **Algumas reflexões sobre o uso da categoria “interação social”**. *Anais da XVIII Reunião Anual da SPRP*, 25 a 29 e outubro de 1988, p. 511-515.
- _____. A. M. A.; IMPÉRIO-HAMBURGER, A.; PEDROSA, M. I. **Interação, regulação e correlação no contexto do desenvolvimento humano**: discussão conceitual e exemplos empíricos. Publicações Ifusp, São Paulo, v. 1196, p. 1-34, 1996.
- _____. A. M. A.; PEDROSA, M. I. **Cultura no grupo de brinquedo**. Estudos de Psicologia, Natal, v. 7, n. 1, p. 181-188, jan. 2002.

CARVALHO, A. M. A.; PEDROSA, M. I. P. C, Análise qualitativa de episódios de interação: **uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2005, p. 431-442.

Carvalho AMA, Pedrosa MI. Teto, ninho, território: brincadeiras de casinha. In: Carvalho AMA, Magalhães CMC, Pontes FR, Bichara ID, organizadores. **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**, vol. II – Brincadeiras de todos os tempos. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2003. p.31-48.

_____. A. M. A.; PEDROSA, M. I.; ROSSETI-FERREIRA, M. C. **Aprendendo com a criança de zero a seis anos**. São Paulo Cortez, 2012.

_____, Ana Maria Almeida; RUBIANO, Márcia Regina Bonagamba. Vínculo e compartilhamento na brincadeira de crianças, in: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde et al. **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p.171-187.

_____, A. M. A.; Müller, F.; SAMPAIO, S. M. R. Sociologia da infância, Psicologia do Desenvolvimento e Educação Infantil: diálogos necessários. In: Fernanda Müller; Ana Maria Almeida Carvalho. (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: Diálogos com William Corsaro**. 1ª. Santos, ed.São Paulo: Cortez, 2009, v. 1, p. 189-204.

CHRISTENSEN, Pia e JAMES, Allison. **Investigação com Crianças: perspectivas e práticas**. Porto, p.XIII-XIX, 2005.

COELHO, M. T. F. & PEDROSA, M. I. Faz-de-conta: construção e compartilhamento de significados. In: OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.) **A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2012.

CORREIA, M. F. B. A constituição social da mente: (re)descobrimo Jerome Bruner e construção de significados. **Estudos de Psicologia** 2003, 8(3), p. 505-513.

CORSARO, W. A. **Interpretive Reproduction with in Peer Culture**. *Social Psychology Quarterly*, Volume 55, Issue 2, Special Issue: Theoretical Advances in Social Psychology. Jun. 1992, p.160-177.

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

_____. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago, 2005a. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 22. Jun. 2015.

_____, W. A. **Ação Coletiva e Agência nas Culturas de Pares Infantis**. (Tradução e revisão científica de Manuela Ferreira) Universidade do Porto, 2005b.

_____. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. (Orgs). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009a.

_____. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. (Orgs). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009b.

_____. **Sociologia da infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, W.; D. HEISE. Event Structure Models Fron Ethno-Graphic Data. *Sociological Methodology*. 20: 1-57, 1990.

COSTAS, F. A. T; FERREIRA, L. S. **Sentido, significado e mediação em Vygotsky: implicações para a constituição do processo de leitura**. *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 55 (2011), pp. 205-223 (ISSN: 1022-6508).

CRUZ, S. H. V. Apresentação. In: _____. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 11-31.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.) **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas, *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005.

FERREIRA, M. M. M. **A Criança tem voz própria**. N.º 117, Ano 11, Novembro 2002a.

_____. **“A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!”** – as crianças como atores sociais e a (re) organização social do grupo de pares no cotidiano de um Jardim de Infância. Tese de Doutorado em Ciências da Educação. Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 2002b.

_____. Do “avesso” do brincar ou ... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da (s) ordem (ens) social (ais) instituinte (s) das crianças no Jardim de Infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e Cerisara, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Edições ASA, p. 55-104, 2004.

_____. **Brincar às arrumações, arrumando ou... entre a ordem institucional adulta e a ordem instituinte infantil, as crianças como actores sociais no jardim de infância**. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 115-132, 2005.

_____. “Branco demasiado” ou... reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina S. **Estudos da Infância, educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, p. 143-162, 2008.

_____. **“- ela é nossa prisioneira!”** – questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Repositório aberto Universidade do Porto*. p. 151-182, 2010.

FERREIRA, M. & SARMENTO, M.J. Subjectividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 2, n. 2, p.60-91, nov. 2008.

FERREIRA, P. N. "**A gente tá fazendo um feitiço**": cultura de pares e experiência estética no ateliê de artes plásticas em contexto de educação infantil. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2016. 199f.

FONSECA, C. **Quando cada caso NÃO é um caso**. Pesquisa etnográfica e educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Trabalho apresentado na XXI Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1998.

GOFFMAN, E. *Frame analysis*. Nova York, Harper & Row, 1974.

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

HADDAD, L. MAYNART, R. C. A compreensão das relações familiares pelas crianças em situação de brincadeira. In: **Significações sobre família**: apropriação e transmissão de regras e valores culturais. IX Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, 2013.

HADDAD, L. MAYNART, R. C **A compreensão de relações familiares pelas crianças em situação de brincadeira em contexto de educação infantil**. Aceito para publicação, 2017.

HADDAD, L. A Educação Infantil entre velhas e novas premissas. In. Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Maceió / Secretaria Municipal de Educação. – Maceió : EDUFAL, 2015a. 271 p. : il, color.

_____. Uma visão ampliada de currículo. In. Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Maceió / Secretaria Municipal de Educação. – Maceió : EDUFAL, 2015b. 271 p. : il, color.

HOHMANN, Mary.; WEIKART, David. **Educar a criança**. 4 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007. 820p.

INTERAMINENSE, P. G. **Sentidos de família na perspectiva de crianças em conflito familiar judicializado**. Dissertação – (Mestrado em Psicologia), 134f – UFPE, 2015.

LIRA, P. P. B. de. **Processos de significação sobre família em crianças acolhidas institucionalmente**. Dissertação - (Mestrado em Psicologia), 165f, UFPE, 2012.

LIRA, P. P. PEDROSA, M. I. P. C. **Processos de Significação sobre Família em Brincadeiras de Crianças em Acolhimento Institucional** (no prelo).

LIRA, T. K. S. **A abordagem educativa high/scope na prática de estágio supervisionado em educação infantil**: contribuições para as crianças e estudantes. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas, 2016. 170f.

LUCENA, J. M. F. **Examinando os processos de assimilação, transformação, construção e compartilhamento de cultura entre crianças de dois anos no ambiente de creche**.

Dissertação (Mestrado em Psicologia), 160 f. – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

LUCENA, J. M. F.; PEDROSA, M. I. P. C. **Estabilidade e transformação na construção de rotinas compartilhadas no grupo de brincar**, 2014.

MAHONEY e ALMEIDA (org.) **Henri Wallon: psicologia e educação**. 7 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

MAYNART, R. C. **A brincadeira e o processo de constituição do eu-psíquico da criança: implicações para a educação infantil**. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.

MAYNART, R. C.; HADDAD, L. **A compreensão das relações de parentesco pelas crianças na brincadeira de faz de conta em contexto de educação infantil**. Anais ANPED, 2012.

MENEZES, K. L. M. **Conversando com crianças: posicionamentos e sentidos em construção sobre família em contextos de conflito na justiça**. Dissertação, 145f. – Mestrado em Psicologia, 2009.

MULLER, F.; HASSEN, M. N. **Infância Pesquisada**. Psicologia, USP, São Paulo, julho/setembro, 2009, 20(3), 465-480.

OLIVEIRA, Ericka Marcelle Barbosa de. **Ser menino e ser menina: construção das Identidades de Gênero em Contexto de Educação Infantil**. 2015, 182 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Maceió, AL, 2015.

PEDROSA, M. I. (1989). **Interação criança-criança: um lugar de construção do sujeito**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. **Significações sobre família: apropriação e transmissão de regras e valores culturais**. In: IX Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, CBPD, 2013. ISSN 2177-1413.

PEDROSA, M. I. P. C.; CARVALHO, A. M. A. Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. **Psicologia, Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 431-442, set./dez. 2005.

_____.; SANTOS, M. F. Aprofundando reprodução interpretativa e cultura de pares em diálogo com Corsaro. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 51-58.

PEREIRA, M. C.; LIRA, P. P. B.; PEDROSA, M. I. Observando brincadeiras e conversando com crianças sobre família. In: MOREIRA, L. V. C.; RABINOVICH, E. P. (Org.). **Família e parentalidade: olhares da Psicologia e da História**. Curitiba: Juruá, 2011. p. 41-62.

PEREIRA, M. C.; PEDROSA, M. I. **Brincadeiras de casinha e significação de gênero**. Revista Brasileira de Psicologia, 03(01), Salvador, Bahia, 2016.

PINO, L. B. A. Processos de significação e constituição do sujeito. **Temas em Psicologia**, n.º. 1, Universidade Estadual de Campinas, 1993.

RIBEIRO, F. S. **Família “tem que ter pai e mãe”**: representações sociais de família por crianças em Recife. 2011. 120 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.) **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S. Rede de Significações: alguns conceitos básicos. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Org). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: ArtMed, 2004. p. 23-33.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; OLIVEIRA, Z. M. R. Um diálogo com a sociologia da infância a partir da Psicologia do Desenvolvimento. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 59-70.

SANTOS, C. P. S. **Perscrutando a ontogênese das representações sociais de família em crianças de 4 a 6 anos**. Tese - Doutorado em Psicologia, 134f. UFPE, 2015.

SARMENTO, M. J. **Estudos da criança como campo interdisciplinar de investigação e conhecimento**. Interacções N.º. 10, PP. 1-5 Universidade do Minho, Instituto de Estudos da (2008).

_____. Sociologia da infância: correntes e confluências. In.: SARMENTO, Manuel; GOUVEIA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008, p.17-39.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Sociologia da Infância**: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEIA, Maria Cristina Soares (orgs.). **Estudos da Infância**: Educação e Práticas Sociais. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SEMED, Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Maceió** – Maceió : EDUFAL, 2015. 271 p.

_____. Projeto Político Pedagógico da instituição campo de pesquisa. SEMED, 2016.

SMOLKA, A. L. B. (2004). Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações. In M. C. Rossetti-Ferreira, K. S. Amorim, A. P. S. Silva, & A. M. A. Carvalho (Orgs.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano** (Vol. 1, pp. 35-49). Porto Alegre: Artes Médicas.

SOUZA, Solange Jobim; CASTRO, Lucia Rabello de. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

SPERB, Tânia Mara. Diálogo interdisciplinar: tensões e convergências. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

TRISH, C. **‘Tanto, Tanto!’**. Livro de Literatura Infantil. Editora Ática, 2006.

VALADARES, L. Os dez mandamentos da observação participante. Resenha, 2007.
WILLIAN, F. W. **Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada**. Tradução de Maria Lucia de Oliveira. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2005. 390 páginas. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 02 de jan de 2015.

VIANA, K. M. P. PEDROSA, M. I. Brincadeiras Coordenadas Cooperativas e o Compartilhamento de Intenções em Crianças. ISSN 1678-7153 **Psychology/Psicologia Reflexão e Crítica**, 27(3), 564-572. – DOI: 10.1590/1678-7153.201427318, 2014.

VILELA, R. T. G.; MAYNART, R. C. O lugar da brincadeira na Educação Infantil. Monografia (Graduação em Pedagogia), Universidade Federal de Alagoas – UFAL, 2008. 78f.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. Artigo. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais ISSN: 1808-6535 Publicada em Junho de 2008.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**: Os Prelúdios do Sentimento de Personalidade. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971. p. 149- 153.

_____. **Psicologia e educação da infância**. Tradução Ana Rabaça. Lisboa: Estampa, Lda. 1975.

_____. **A evolução psicológica da criança**. Tradução Claudia Berliner; revisão técnica Izabel Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. As relações entre significante e significado. In: _____. **Do ato ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 169-186, 2008.

APÊNDICES

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.” (Resolução. nº 466/2012-IV, do Conselho Nacional de Saúde)

Eu,....., tendo sido convidad(o,a) a participar como voluntári(o,a) da pesquisa **PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO DE FAMÍLIA E RELAÇÕES FAMILIARES EM CRIANÇAS: contribuições da psicologia sociointeracionista e da abordagem interpretativa da sociologia da infância**, recebi da Pesquisadora Renata da Costa Maynard, responsável por sua execução, e da Dra. Lenira Haddad, orientadora da pesquisa, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

Que o estudo se destina a investigar como se dá a construção de significados sobre família e relações familiares em crianças de educação infantil, buscando-se compreender como essas construções ocorrem na interação com os pares em situações de brincadeira.

- Que esse estudo começará em **fevereiro/2016** e terminará em **abril/2016**.
- Que o estudo será feito da seguinte maneira: apresentação do projeto de pesquisa ao corpo docente, à coordenação e direção da escola campo de pesquisa e aos responsáveis pelas crianças; observação das crianças de uma turma de 4/5 anos de uma pré-escola pública de Maceió em situações diversas na sala de atividades e no espaço geral da instituição; sessão de conversa para assentimento das crianças, sendo-lhe informado do que se trata, os objetivos da mesma, a relevância, em uma linguagem acessível a estas; observação e filmagem semanal das crianças em um ambiente estruturado com

brinquedos, envolvendo situações diversas relacionadas à temática da família e das relações familiares: brincadeira livre, rodas de conversa, desenho.

- Que as crianças pelas quais sou responsável participarão das etapas de observação, conversas e filmagens.
- Que as conversas não terão características de entrevistas estruturadas, mas sim de conversa que iniciará a partir de desenhos, fotografias ou recortes de episódios brincados por estas e filmados, para que possam desencadear um diálogo e um clima de confiança entre crianças e pesquisador. Não haverá roteiro pré-definido, podendo as próprias crianças se colocarem, perguntarem o que lhes chamar atenção. Assume-se esta postura por compreender que na pesquisa com criança a entrevista não é o melhor instrumento de coleta de dados, podendo inibi-la ou constrange-la, o que inviabiliza a pesquisa.
- Que não existem outros meios para se obter os mesmos resultados.
- Que existem alguns incômodos e riscos da pesquisa que os sujeitos poderão sentir com a sua participação no estudo. De acordo com a Resolução 466/12 (CNS), sempre haverá alguns riscos ou incômodos, tais como: inibição diante de um observador, constrangimento pelo fato de estar sendo observado/filmado, timidez, entretanto são riscos mínimos que não comprometem a saúde física ou mental dos sujeitos envolvidos.
- Que deverei contar com a seguinte assistência: orientação no desenvolvimento da pesquisa, sendo responsável (is) por ela: Dr^a. Lenira Haddad e a pesquisadora Renata da Costa Maynard, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas.
- Que, sempre que desejar, me serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

- Que, a qualquer momento, as crianças poderão se recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderão retirar este consentimento, sem que isso lhes traga qualquer penalidade ou prejuízo.
- Que as informações conseguidas através da participação das crianças não permitirão a identificação de sua pessoa, exceto às responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.
- Que eu, o/a responsável pelas crianças, estou ciente que o estudo não acarretará nenhuma despesa para o participante da pesquisa.
- Que eu, o/a responsável pelas crianças, deverei ser indenizado caso o estudo acarrete danos ao entrevistado por sua participação na pesquisa (conforme a Resolução CNS 466/12, item IV).
- Que eu, o/a responsável pela criança, receberei uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
- Que a participação da criança que sou responsável neste estudo trará benefícios individuais e coletivos, diretos e indiretos, imediatos ou em longo prazo, a esta e/ou a sociedade, o que minimiza os riscos de sua participação. Dentre estes benefícios, estão: a possibilidade de interagir e brincar com parceiros; o respeito a suas construções individuais e coletivas; a reflexão sobre a rotina da creche, sobre a concepção de criança, por parte dos professores, coordenadores e diretores, à medida em que será dado um retorno a comunidade escolar e a sociedade, através de formação continuada, Mesas Redondas, debates e publicações, frutos da tese, em que a criança enquanto ser ativo seja discutida, vista e ouvida pelos adultos, dentre outros possíveis benefícios como rever o lugar que o brincar ocupa na rotina pedagógica.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a participação da criança pela qual sou responsável neste estudo e estando consciente dos meus direitos e dos direitos da criança, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a participação da criança implica, concordo em ele (a) participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO/A OU OBRIGADO/A.

Endereço d(o,a) participante-voluntári(o,a)Domicílio: (rua, praça, conjunto):
_____Bloco: /Nº: /Complemento:
_____Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:
_____Ponto de referência:
_____**Contato de urgência: Sr(a):**
_____Domicílio: (rua, praça, conjunto):
_____Bloco: /Nº: /Complemento:
_____Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:
_____Ponto de
referência: _____**Endereço d(os,as) responsável(is) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):**

Instituição: Universidade Federal de Alagoas/Centro de Educação

Endereço: Campus A. C. Simões, BR 104 - Norte, Km 97 - Tabuleiro dos Martins, CEP 57072-970, Maceió- AL.

Telefone p/contato: (82) 98138-8909/ (82) 99916-7567

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao: Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas: Prédio da Reitoria, sala do C.O.C. , Campus A. C. Simões, Cidade Universitária, Telefone: 3214-1041

Maceió, 25 de novembro de 2015.

	<p>Nomes e Assinaturas dos responsáveis pelo estudo</p>
<p>(Assinatura d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal</p>	<p>_____</p> <p>Lenira Haddad</p> <p>Universidade Federal de Alagoas</p> <p>_____</p> <p>Renata da Costa Maynard</p> <p>Universidade Federal de Alagoas</p>



Universidade Federal de Alagoas – UFAL
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/DECU/UFAL
Doutorado em Educação

Questionário para os pais/responsáveis pelas crianças sujeitos do estudo: BRINCADEIRA DE
FAMÍLIA EM CONTEXTO ED EDUCAÇÃO INFANTIL: **PROCESSOS DE
SIGNIFICAÇÃO E CULTURA DE PARES**

Questões:

1 – Nome/Idade da criança/ sexo

2- Quantas pessoas vivem na casa? Quem é cada um?

3 – A criança tem irmão (s)? Quantos? Que lugar ocupa entre os irmãos?

4- Já teve ou tem animal de estimação? Qual?

5 – Tem alguém que trabalha na casa? Ou já trabalhou? (ex. faxineira, jardineiro, etc)

6 – Qual o tipo de moradia? (Casa, apartamento, sítio, outro)

7 – Faz ou já fez outra atividade além da frequentar a pré-escola (Ex. natação, balé, etc)? Qual
?

8 – O que costuma fazer quando não está na pré-escola ou em atividades que realize rotineiramente? (Ex. Brincar, assistir TV, ir à casa dos avós, etc)

9 – Com quem costuma ficar em casa? (Ex. pai, mãe, irmãos, babá, avó, etc)

10 – Do que brinca com mais frequência? Sozinha ou com outras crianças ou adultos?

11 – O que a criança costuma fazer para se divertir?

12- A criança costuma assistir TV? O que mais assiste?

13 – Ela, a criança, costuma frequentar algum desses lugares:

Shopping

Clube

Praia

Cinema

Praça

Parque

Teatro

Lanchonete/restaurante

Sítio

Igreja

Circo

14 – A criança costuma usar o computador? O que mais faz quando está nele?

15 – Tem avós? Com que frequência está com eles?

16 – Qual a profissão dos pais?

17 – Existem pessoas com deficiência no convívio da criança? Qual o tipo?
