



CULTURA DE PARES E CULTURA LÚDICA: BRINCADEIRAS NA ESCOLA

Gabriela Medeiros Nogueira¹

RESUMO

O artigo apresenta dados de uma pesquisa que teve por objetivo investigar os modos de brincar e as interações entre as crianças nos momentos de brincadeira no pátio da escola. A pesquisa, de perspectiva etnográfica, foi realizada em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal em Pelotas (RS), no período de 2008 a 2011, através de observação participante. Entretanto, este artigo prioriza análises e observações realizadas em situações de brincadeiras das crianças no pátio da escola no ano de 2010. Os dados foram registrados com filmagem, fotografias, descritos em diário de campo e analisados a partir da sociologia e antropologia da infância, considerando os estudos de Corsaro (2009; 2011); Sarmiento (2003); Brugère (2008); Cohn (2005); Graue e Walsch (2003); entre outros. A descrição das situações apresentadas dá visibilidade à presença de diferentes aspectos da atualidade nas brincadeiras. Esses dados demonstram a intrínseca relação entre a cultura local e o universo infantil, vivenciada através da cultura lúdica na cultura entre pares.

Palavras-chave: Cultura lúdica; Cultura de pares; Modos de brincar.

CULTURE OF PEERS AND LUDIC CULTURE: GAMES AT SCHOOL

ABSTRACT

This paper reports data collected by a research whose objective was to investigate how children play and interact while they are having fun at schoolyard. In an ethnographic perspective, participant observation was carried out with first graders in a public city school in Pelotas, RS, Brazil, from 2008 to 2011. However, this paper is centered on analysis and observations performed in kidding situations with children at schoolyard during 2010. Data were recorded in films and photographs, described in diaries and analyzed in the light of studies in Sociology and Anthropology of Childhood, such as Corsaro's (2009; 2011), Sarmiento's (2003); Brugère's (2008); Cohn's (2005) and Graue and Walsch's (2003). The description of the situations shows several aspects of current events in the games. These data are evidence that there is an intrinsic relation between the local culture and the children's world, experienced in the ludic culture, which arises in culture of peers.

Key words: Ludic culture; Culture of peers; How children play.

CULTURA DE PARES Y CULTURA LÚDICA: JUEGOS EM LA ESCUELA

¹ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) em 2011. Professora adjunta da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, lotada no Instituto de Educação (IE), Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU). E-mail: <gabynogueira@me.com>



RESUMEN

Este artículo presenta datos de una investigación que tuvo por objetivo investigar los modos de jugar y las interacciones entre los niños en momentos de juegos en el patio de la escuela. La investigación, de perspectiva etnográfica, fue realizada en una clase de 1º año de la Enseñanza Básica de una escuela de la red municipal en Pelotas (RS), en el período de 2008 a 2011, a través de observación participante. Sin embargo, este artículo prioriza análisis y observaciones realizadas en situaciones de juegos de los niños en el patio de la escuela en el año de 2010. Los datos fueron registrados con filmación, fotografías, descritos en diario de campo y analizados desde la sociología y antropología de la infancia, considerando los estudios de Corsaro (2009; 2011); Sarmiento (2003); Brugère (2008); Cohn (2005); Graue y Walsch (2003); entre otros. La descripción de situaciones presentadas da visibilidad para la presencia de diferentes aspectos de la actualidad en los juegos. Los datos demuestran la intrínseca relación entre la cultura local y el universo infantil vivido a través de la cultura lúdica en la cultura entre pares.

Palabras-clave: Cultura lúdica; Cultura de pares; Modos de jugar.

Introdução

Este artigo tem como propósito apresentar resultados de uma pesquisa realizada com um grupo de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Pelotas (RS), sobre os diferentes modos de brincar e as interações estabelecidas em torno das brincadeiras. Trata-se do recorte de uma pesquisa mais ampla, que teve quatro anos de duração (2008-2011), cujo propósito foi investigar, através da perspectiva etnográfica, rupturas e permanências na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Sendo assim, o acompanhamento das crianças foi realizado em 2009 e 2010; contudo, a opção neste artigo foi centrar nas análises e nas observações realizadas em situações de brincadeiras das crianças no pátio da escola no ano de 2010.

A discussão dos dados da pesquisa com foco nas brincadeiras foi realizada a partir do campo teórico da sociologia e da antropologia da infância, especificamente através das contribuições de Corsaro (2009, 2011) sobre a cultura de pares e reprodução interpretativa, e de Brougère (2008) quanto à cultura lúdica e brincadeiras. Além destes autores, destacam-se as contribuições de Sarmiento (2003), Cohn (2005), Geertz (2008), e Graue e Walsch (2003) quanto aos pressupostos metodológicos da pesquisa etnográfica.

O artigo está organizado em duas seções. A primeira discute os conceitos fundamentais que pautaram as análises dos dados, e a segunda apresenta aspectos metodológicos e os resultados da pesquisa identificados a partir das observações das

brincadeiras organizadas pelas crianças no pátio da escola. Por fim, nas considerações finais, apresenta-se uma sistematização e destacam-se os resultados principais da pesquisa realizada.

Cultura lúdica e cultura de pares

Conforme esclarece Sarmiento (2003), a língua portuguesa, diferente de muitas outras línguas, dispõe de três vocábulos para referir-se à mesma realidade lúdica, quais sejam: *brincar*, como uma prática lúdica não-formal; *jogo*, como prática lúdica estruturada e regida por regras; e *brinquedo*, como artefato lúdico.

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

O brinquedo pode suscitar uma brincadeira, uma vez que possibilita ações coerentes com a representação; por exemplo, um objeto que representa um bebê pode motivar a criança a embalar, a dar *comidinha*, a enrolar em uma coberta, etc., ou seja, “[...] há uma representação que convida a essa atividade num fundo de significação (bebê) dada ao objeto num meio social de referência” (BROUGÈRE, 2008, p. 15-16). Porém, mesmo que o brinquedo apresente essa possibilidade, as manifestações realizadas no decorrer da brincadeira, em geral, transcendem ao brinquedo.

Brougère, descrevendo uma de suas pesquisas em que observou crianças brincando com a boneca Barbie, destaca que a mencionada boneca traz, em si, a representação de uma mulher adulta, com estereótipos bem definidos: magra, alta, geralmente loira, olhos azuis e expressando sucesso. No entanto, analisando as ações das crianças no decorrer da brincadeira, o autor observou que a boneca Barbie é assujeitada ao desejo das crianças; ou seja, a Barbie pode virar bebê, pode ter que sair para trabalhar, pode ser mãe, filha e o que mais as crianças desejarem, porque para Brougère (2008, p. 13-14),

[...] a brincadeira escapa a qualquer função precisa e [...] o que caracteriza a brincadeira é que ela pode fabricar seus objetos, em especial, desviando de seu uso habitual os objetos que cercam a criança; além do mais, é uma atividade livre, que não pode ser delimitada.

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

Para que o processo coletivo do brincar se estabeleça, são necessários aspectos que possibilitem uma interlocução. Corsaro (2011) propõe a abordagem da *nova sociologia da infância* para investigações com crianças, indicando dois conceitos fundamentais: *cultura de pares* e *reprodução interpretativa*. O referido autor define cultura de pares infantis “[...] como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais” (CORSARO, 2011, p. 128). O outro conceito proposto por esse autor é a *reprodução interpretativa*, que contempla os aspectos considerados inovadores e criativos da participação infantil da sociedade. Em outras palavras, “[...] as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações” (CORSARO, 2011, p. 31).

O autor destaca, contudo, que não se trata de uma imitação da realidade, pois “[...] as crianças não imitam simplesmente modelos adultos nessas brincadeiras, mas antes elaboram e enriquecem continuamente os modelos adultos para atenderem a seus próprios interesses” (CORSARO, 2009, p. 34). Analisando diálogos, ações e comportamentos das crianças, o autor identificou que elas vão além da imitação de situações conhecidas e das informações disponibilizadas pelos adultos, o que denominou *reprodução interpretativa*. Este conceito comporta as apropriações que as crianças fazem de informações do mundo adulto com o intuito de atender seus interesses, elas também criam suas culturas a partir

dessa apropriação. A *reprodução interpretativa* possibilita a compreensão de que as crianças são tanto produzidas pela cultura do contexto em que estão inseridas, como produtoras dessa cultura.

Sobre cultura de pares, Sarmiento (2003) defende que a mesma possibilita às crianças apropriarem-se do mundo que as rodeia e, também, reinventá-lo e reproduzi-lo, em uma relação de convivência que permite “exorcizar medos, construir fantasias e representar cenas do cotidiano” (SARMENTO, 2003, p.14).

Neste sentido, as negociações são necessárias para que os significados sejam compreendidos e compartilhados, os interesses individuais e coletivos precisam estar articulados para que todos os envolvidos desejem continuar na brincadeira. De acordo com Borba (2005, p. 129),

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

Assim, a brincadeira não é algo nato ao ser humano, pois, mesmo que exista uma motivação interna para os aspectos lúdicos, o brincar exige aprendizagem de procedimentos que tornam a brincadeira e/ou o jogo possível. Esses procedimentos, denominados de cultura lúdica por Brougère (1998, p. 4), compõem-se

[...] de um certo número de esquemas que permitem iniciar a brincadeira, já que se trata de produzir uma realidade diferente daquela da vida cotidiana: os verbos no imperfeito, as quadrinhas, os gestos estereotipados no início das brincadeiras compõem assim aquele vocabulário cuja aquisição é indispensável ao jogo.

Considerando o excerto apresentado, é possível reconhecer que a cultura lúdica não é estática e imutável nos diversos contextos; ao contrário, ela está fortemente imbricada na cultura local, nos modos de ser e de viver das pessoas em determinado espaço e tempo. Essa intrínseca relação entre a cultura lúdica e a cultura do contexto em que a

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

Nesta mesma perspectiva, Sarmiento (2003) argumenta que a cultura de pares possibilita, através do convívio, a apropriação, a reinvenção e a reprodução do contexto pelas crianças. De acordo com este autor,

[...] a interatividade é, estratégica, sendo acompanhada de um conjunto de ações táticas que lhe dão sequência e contorno [...] a criação de estratégias para evitar o que não querem; a elaboração de ajustes para contornar as regras dos adultos – estes ajustes são respostas inovadoras e coletivas, por vezes mais elaboradas que as próprias regras, que criam nas crianças a sensação de “grupo” (SARMENTO, 2003, pp. 61-62, grifos do autor).

Considerando, principalmente, os conceitos *cultura lúdica*, *cultura de pares* e *reprodução interpretativa* abordados nesta seção, a seguir apresentam-se reflexões sobre as interações de um grupo de crianças em momentos de brincadeiras observados no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos.

Brincadeiras no pátio da escola

A investigação sobre os diferentes modos de brincar e as interações estabelecidas em torno das brincadeiras pelas crianças no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos inserem-se em uma perspectiva de pesquisa qualitativa, uma vez que esta tem a intenção de analisar o “[...] conhecimento dos atores sociais e suas práticas, e considera que, no campo, os pontos de vista e as práticas são distintos devido às diferentes perspectivas

subjetivas e aos distintos conhecimentos sociais vinculados com elas²” (GIALDINO, 2007, p. 26-27).

Deste modo, é necessário refletir sobre as relações entre o sujeito e o contexto, uma vez que o conhecimento individual é situado socialmente, em determinado tempo e espaço. Para Graue e Walsh (2003), contexto pode ser entendido como um espaço e um tempo situado cultural e historicamente. De acordo com as autoras, o contexto

É o elo de união ente as categorias analíticas dos acontecimentos macro-sociais e micro-sociais, o contexto é o mundo apreendido através da interação e o quadro de referência mais imediato para para atores mutuamente envolvidos (GRAUE; WALSH, 2003, p. 25).

A reflexão dos contextos segue os pressupostos da antropologia, os quais são necessários para a compreensão de cultura e de etnografia, considerando principalmente a seleção dos participantes, gravações, filmagens, escrita e descrição densa dos dados para o mapeamento do campo da pesquisa. Esta abordagem é necessária, pois um fato em si não pode ser interpretado se não estiver bem situado no contexto em que ele ocorreu (GEERTZ, 2008).

A utilização da observação participante é destacada por Cohn (2005) como uma alternativa *rica e enriquecedora*, porque permite uma “interação direta e contínua de quem pesquisa com quem é pesquisado” (COHN, 2005, p. 45). Geertz (2008) ressalta, contudo, que a apreensão de uma dada realidade é sempre a leitura do pesquisador, e não a realidade como tal.

Na mesma perspectiva, Cohn (2005, p. 19) ressalta que “[...] não são os valores ou as crenças que são os dados culturais, mas aquilo que os conforma”. E a conformação se faz por “uma lógica particular”, em que os atores sociais acionam “um sistema simbólico” que possibilita “dar sentido a suas experiências” (COHN, 2005, p. 19). A grande dificuldade em apreender esse sistema simbólico é que ele “[...] não é mensurável, portanto, e nem detectável em um lugar apenas” (COHN, 2005, p. 19). Entretanto, é este sistema que possibilita as pessoas viverem em sociedade “[...] compartilhando sentidos porque eles são formados a partir de um mesmo sistema simbólico” (COHN, 2005, p. 19).

² [...] conocimiento de los actores sociales y sus prácticas y tiene en cuenta que, en el terreno, los puntos de vista y las prácticas son distintos debido a las diferentes perspectivas subjetivas y a los disímiles conocimientos sociales vinculados con ellas.

Com relação à pesquisa com crianças, Graue e Walsh (2003) destacam que elas criam significados participando umas com as outras em práticas culturais organizadas nas rotinas. Como exemplo, as autoras citam uma situação em que a contação de histórias é tomada como unidade de análise, sendo que o registro do modo como as crianças e os responsáveis negociam os significados a cada instante possibilita identificar a participação da criança nessa situação. Nesse exemplo, a interação é considerada pelas autoras como central; o interesse volta-se para o que se passa entre os sujeitos e o modo como funcionam no grupo, negociam e interagem. Graue e Walsh (2003) argumentam que o foco é o que passa entre as crianças, e não dentro delas.

Considerando os pressupostos metodológicos apresentados, destaca-se que a pesquisa foi realizada em uma escola de porte médio da rede municipal de Pelotas (RS). Nessa escola estavam matriculados, em 2010, em torno de 700 alunos entre a Educação Infantil e a 8ª série do Ensino Fundamental. Na turma investigada havia 22 crianças, 14 meninas e 6 meninos. A coleta de dados foi realizada através de 13 observações, 36 horas de filmagem e 200 fotografias. Os dados apresentados nesta seção referem-se a uma observação realizada em uma turma de 1º ano no dia 30/11/2010.

A observação participante, bem como a descrição densa das brincadeiras organizadas pelas crianças no pátio da escola, possibilitaram identificar os acordos feitos e desfeitos entre elas, especialmente na disputa de quem *comanda* a brincadeira, assim como na aceitação ou não de novos integrantes no grupo. Essas e outras formas de organização revelaram elementos fundamentais da cultura de pares, que se constituem através das interações entre as crianças. Assim, dentre as 13 observações realizadas, descreve-se uma que foi registrada através de filmagem no horário da aula de Educação Física, momento que as crianças tiveram um *recreio extra*, devido ao não comparecimento da professora especializada nesse dia.

No meio da tarde do dia 30/11/2010, as crianças da turma de 1º ano foram para o pátio com uma monitora e alguns materiais, como bola, bambolê e corda foram disponibilizados. Dispersas por diferentes lugares no pátio, as crianças brincaram em grupos, que variaram de dois a seis componentes, composição que foi sendo alterada no decorrer das brincadeiras. A maioria dos meninos jogava bola na cancha poliesportiva e, vez por

outra, alguma menina caminhava no meio da cancha, *atrapalhando* o jogo. Eduardo³ e Juan Pablo preferiram sentar em uma sombra e brincar com brinquedos da sala trazidos para o pátio. Tuanne e Kauanne brincavam com suas bonecas Barbie, enquanto Natãnielly estava sozinha sentada em uma sombra mexendo na areia com uma corda. Sandy, Alice, Karolina, Eduarda e Bruna estavam em outro lado do pátio brincando com os arcos e preparando uma apresentação de dança com bambolês.

Cabe salientar que o fato de a pesquisa ter sido realizada por um período mais amplo, conforme indicado na introdução deste texto, foi possível identificar que a apropriação dos espaços pelas crianças foi sendo realizada com maior autonomia, uma vez que, em 2009, elas iam ao banheiro, no refeitório e no pátio sempre acompanhadas por uma monitora e, em 2010, passaram a transitar pela escola sem a presença de um adulto.

Além disso, foi possível identificar que a configuração dos grupos foi sendo modificada, pois, apesar da aluna Natãnielly estar brincando sozinha nessa situação específica, isso não ocorreu em outras observações realizadas. Do mesmo modo, a maioria das crianças ampliou o ciclo de relações, ou seja, o acompanhamento da turma no ano anterior permitiu identificar que Eduardo e Juan Pablo, por exemplo, não haviam brincado juntos, como também foi possível identificar que as meninas passaram a se organizar em grupos maiores para brincar. Neste sentido, destaca-se que Corsaro (2011) considera que as crianças tendem a ampliar seus contatos sociais porque percebem, devido às experiências vividas na pré-escola, que “[...] a interação com os colegas é frágil e que a aceitação em atividades recorrentes, muitas vezes é difícil” (CORSARO, 2011, p. 164).

Dentre as situações de brincadeira observadas, uma em especial se destaca, devido à participação de várias crianças. Durante vinte e seis minutos, um grupo de meninas permaneceu envolvido na organização de uma apresentação de dança com bambolê. Optou-se por apresentar e discutir a observação dessa situação, uma vez que a mesma possibilitou identificar a forma como as crianças negociaram as regras e os procedimentos a serem realizados e, portanto, os modos que elas viveram a cultura lúdica nesse contexto. A escolha por essa situação deve-se, também, por considerar que ela é representativa de outras tantas observadas ao longo de 2010.

³ Na pesquisa foi utilizado o primeiro nome das crianças com o consentimento da escola, das famílias e das próprias crianças.

As brincadeiras realizadas pelas meninas no pátio expressaram certo *hibridismo* entre elementos do passado e aspectos da atualidade como, por exemplo, uma música cantada com gestos, em que uma versão mais antiga é: “*Soco, soco / bate, bate /soco, soco /vira, vira /soco, bate /soco, vira / soco, bate e vira*”, e as crianças cantaram: “*Soco, soco / Lady Gaga / Soco, soco / Beyoncé / Soco, soco / Justin Bieber / Soco, soco / eu e você*”. Nesta música, diversas *celebridades* são ressaltadas, como é possível perceber. A esse respeito, Sarmiento (2003, p. 55) destaca que “[...] as culturas da infância transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade”.

Grande parte do tempo da recreação foi despendido para o preparo da brincadeira. Em outras palavras, as meninas negociavam para decidir quem seria a *chefe*, quem se apresentaria em cima ou abaixo na calçada, na frente ou atrás, com ou sem bambolê, etc. Sandy distribuiu os bambolês, organizou a posição das colegas e disse: “*cada uma fica em um redondo*”. Em cima da calçada estavam posicionadas Alice e Duda, e abaixo, Sandy, Bruna e Karolina.

Após essa configuração estar pronta, decidiram que todas deveriam ficar em cima porque era o melhor lugar. Karol sugeriu que algumas meninas ficassem mais à frente e outras mais atrás; Sandy concordou com a sugestão; porém, Alice achou melhor algumas ficarem abaixo da calçada. Imediatamente, Sandy discordou de Alice, mas Karol lembrou e disse: “*A Alice é a chefe, então ela manda e todas têm que obedecer*”, e todas obedeceram. De acordo com Borba (2005, p. 123), “[...] o processo coletivo de brincar envolve a coordenação de ideias, papéis significados e ações, exigindo constantes negociações e ajustes pelas crianças, sendo, portanto, passível de rupturas”.

A descrição dessa situação demonstra o quanto as crianças são perspicazes em suas ações, e buscam estratégias elaboradas para atingirem seus objetivos. Corsaro (2011) adverte, contudo, que o que parece, muitas vezes, ser uma atitude egoísta da criança, na verdade é uma tentativa de proteger o espaço interativo. Isto porque, “[...] por meio de sua experiência na pré-escola, as crianças acabam percebendo que a interação com os colegas é frágil e que a aceitação em atividades correntes é muitas vezes difíceis” (CORSARO, 2011, p. 164). A escola pode ser um espaço privilegiado para as crianças viverem a cultura lúdica através de diferentes situações que promovem a interação entre pares.

Na continuidade da situação observada, enquanto Alice e Sandy decidiam o que fazer, as outras meninas brincavam com o bambolê da seguinte forma: 1) Eduarda colocou o bambolê no braço, girando-o; 2) Bruna girou o bambolê como se fosse pião; 3) Karol pulou para dentro e para fora do bambolê.

Alice observou Karol e entrou no bambolê junto com a colega, ambas as meninas saíram correndo como se estivessem dirigindo um carro. Na situação em que as alunas Karol e Alice entraram no bambolê, ele passou a representar um carro. Em ações como essas em que a dimensão da fantasia rege a brincadeira, tudo ocorre em um mundo de “faz-de-conta”, em que “[...] o que é verdadeiro e o que é imaginário se confundem estrategicamente para que a brincadeira valha mesmo a pena” (SARMENTO, 2003, p. 62).

Instantes depois, Alice e Karol retornaram da *volta de carro*, comunicando que já haviam *decidido tudo*. Sandy perguntou qual era a música e Alice respondeu que era surpresa, e junto com a Karol arrumou as colegas em diferentes lugares em cima da calçada. As duas meninas ficaram na parte debaixo da calçada, posicionadas na frente para que as colegas as imitassem e, então, cantaram músicas da atualidade (gênero pagode). Depois que terminaram, Sandy disse: “*Vamos continuar o show?*”. Todas concordaram e seguiram ensaiando. As alunas Érica, Bruna e Cintia aproximaram-se e entraram na brincadeira. Mas as meninas decidiram que Cintia não poderia brincar e começaram a cantar. Cintia continuou no mesmo lugar e foi se aproximando novamente, quando as meninas perceberam, gritaram em coro: “*Sai daqui, não é pra tu brincar!*” De acordo com Corsaro (2009, p. 36), “[...] no jogo sociodramático as crianças desfrutam a assunção e a expressão de poder”. Além disso, através da brincadeira, as crianças reorganizam os modelos adultos com a finalidade de atender aos seus próprios interesses, especialmente no que se refere ao “*status, poder e controle*” (CORSARO, 2009, p. 34).

As descrições apresentadas até o momento demonstram que as negociações entre as meninas continuaram, algumas crianças ingressaram na brincadeira e uma menina não foi aceita no grupo. De acordo com Borba (2005, p. 219),

Quando brincam em grupo, as crianças estão constantemente negociando para alcançar compreensão partilhada de significados. Os problemas que surgem nas interações entre elas geram argumentações, alternativas de ações, partilha de objetos, papéis e espaço físico, atitudes de cooperação com vistas a resolver os conflitos e a seguir o fluxo das interações.

Quando terminaram a apresentação, as meninas voltaram a discutir sobre qual seria a próxima música a ser cantada. Enquanto discutiam, perguntei sobre outras músicas que ouvi em situações observadas anteriormente. A aluna Karol questionou se era a do cemitério, respondi que sim e as meninas gritaram “*eba, eh, eh, eh, eh*”, abraçaram-se e formaram pares para cantar. Alice e Karol deram-se as mãos e Alice perguntou-me: “*a gente tem nova, quer ver?*”. Imediatamente começam a cantar uma de frente para a outra a música: “*Soco, soco/ Lady Gaga...*”, descrita anteriormente. As duas meninas cantaram fazendo gestos enquanto as demais, que estavam observando, disseram que não era assim, que era diferente da que elas conheciam e começaram a discutir para ver quem brincaria junto. Alice e Karol começaram a cantar a seguinte música coreografada:

*Fui à praia / Tomar um banho / Passou um garotinho / Do meu tamanho
Pisquei o olho / E ele nem ligou / tirei o maiô / ele desmaiou
Contei pra mamãe, ela nem ligou / Contei pro papai, ele nem ligou
Contei pra vovó, ela vomitou / Contei pro vovô, e o chinelo rolou*

Bruna e Sandy aproximaram-se e Sandy falou: “*Agora é a nossa vez*”, Bruna posicionou-se na frente de Karol e as duas começaram a cantar outra música. Após o término desta, Alice, que observava as colegas cantar e dançar, anunciou que estava com sede e perguntou: “*Quem quer ir tomar água comigo?*”, as meninas disseram “*eu, eu, eu*” e saíram correndo atrás dela e, desta forma, acabou a brincadeira.

Considerando essas diferentes manifestações das crianças nos momentos de brincadeiras, Sarmiento (2003, p. 63) ressalta que

A criança constrói fluxos interativos numa cadeia potencialmente infinita, onde se estabelecem os rituais, se pratica a *cantilena* (Corsaro, 1997, p. 128), se enraízam as lengalengas, os refrões, as palavras repetidas dos códigos e das senhas, os vocábulos abracadábricos das soluções mágicas.

Tais rituais realizados pelas crianças em diferentes contextos vão fortalecendo os laços entre elas. Fazer algo junto, reconhecer o que o outro diz, significar gestos e expressões, propicia que sentimentos de cumplicidade, de pertencimento e de identidade sejam estabelecidos. Os exemplos apresentados neste texto revelaram as diferentes possibilidades que esse grupo de crianças teve ao viver a cultura lúdica e a cultura de pares no pátio escolar.

Considerações finais

Este artigo trata de uma pesquisa realizada com crianças de uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Pelotas-RS, no ano de 2010. Ao longo do texto foram apresentados dados referentes às situações de brincadeiras realizadas no pátio da escola, as quais revelaram as formas de organização e as interações estabelecidas entre as crianças nesses momentos.

Os papéis que as crianças assumiram em diferentes situações são considerados, sob a perspectiva da antropologia da criança, como reveladores do quanto elas são atuantes. De acordo com Cohn (2005, p. 21),

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

Cabe também considerar que os momentos vividos pelas crianças nas diferentes situações de brincadeiras no pátio da escola indicam a presença e a ausência de diversas linguagens e o modo de organização das crianças na escola.

Em relação às diversas linguagens, é possível afirmar, considerando as observações realizadas ao longo do ano letivo de 2010, que no 1º ano predomina a linguagem oral e escrita; por exemplo, a música esteve presente em poucos momentos no cotidiano de sala de aula, mais evidente em brincadeiras livres e no pátio da escola. Tal fato justifica-se considerando que o trabalho com o 1º ano tem, tradicionalmente, a centralidade na alfabetização em uma perspectiva bastante fragmentada e sem articulação com outras linguagens.

Outro aspecto que chama a atenção é que as crianças têm clareza, especialmente no 1º ano, quanto ao que pode e ao que não pode ser feito na escola e, considerando isso, elaboram modos de participação que atendam às normas, e também encontram soluções para não deixarem de fazer aquilo que lhes interessa.

Além disso, através da descrição das situações observadas, foi possível identificar, principalmente na brincadeira das meninas com os bambolês, os acordos feitos e desfeitos entre elas, especialmente na disputa de quem *comanda* a brincadeira, assim como

na aceitação ou não de novos integrantes no grupo. Tendo em vista a organização das próprias brincadeiras com os bambolês, por exemplo, é possível enfatizar que as escolhas em relação a quem brinca com quem, quem imita quem, e quem *manda* na brincadeira, são realizadas com o propósito de garantir o objetivo da própria brincadeira, estabelecendo vínculos para preservar esse momento.

Acompanhar as brincadeiras organizadas pelas crianças por um período prolongado de tempo permitiu, ainda, evidenciar que elas passaram a ocupar, com maior autonomia, as várias possibilidades que o pátio oferecia; do mesmo modo, possibilitou perceber que a maioria das crianças ampliou o ciclo de relações no decorrer do ano.

Em suma, os dados apresentados neste trabalho explicitam as diferentes estratégias que esse grupo de crianças criou e viveu na cultura de pares e na cultura lúdica dentro do pátio escolar. Também indicam o reconhecimento de que ambas as culturas não são estáticas e imutáveis nos diversos contextos; ao contrário, elas estão fortemente imbricadas na cultura local, nos modos de ser e de viver das pessoas em determinado espaço e tempo. Essa intrínseca relação entre a cultura lúdica e a cultura do contexto em que a criança está inserida, bem como o modo que vivenciaram a cultura de pares, permitiu identificar como as crianças compreendem o mundo e as relações, e também como utilizam os elementos dessa cultura nas interações com os outros, sejam adultos ou crianças.

Além disso, as observações realizadas durante todo o período desta pesquisa permitiram evidenciar a importância de acompanhar constantemente as ações das crianças nos diferentes espaços da escola, uma vez que voltar a atenção para essas interações possibilita conhecer um pouco mais sobre a forma como elas estão compreendendo e agindo no mundo.

Por fim, é preciso reconhecer que, assim como a cultura lúdica, a cultura de pares está fortemente conectada com a cultura local, revelando que o modo como as crianças estabelecem interações entre si e com os adultos pode ser um alerta para que professores, pesquisadores e familiares percebam o quanto estão implicados nesse processo. Espera-se que os resultados desta pesquisa possam contribuir para maior reflexão sobre o modo como os adultos relacionam-se com as crianças e, quem sabe, colaborar para a busca de atitudes cada vez mais responsivas, que valorizem as diferentes formas de ser criança e de experienciar a infância.

Referências

- BORBA, Ângela Meyer. **Culturas da infância nos espaços** – tempos do brincar. Niterói: UFF, 2005. Tese (Doutorado em Educação), Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, 2005.
- BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul/dez, 1998.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2008.
- COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- CORSARO, William. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, Fernanda e CARVALHO, Ana Maria Almeida Carvalho (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.
- CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GIALDINO, Irene Vasilachis de (Org.). **Estrategias de investigación cualitativa**. Buenos Aires: Editorial Gedisa, 2007.
- GRAUE, Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, ano 12, n. 21, p.51-70, jul/dez. 2003.
- RECEBIDO EM 22 DE FEVEREIRO DE 2015.**
- APROVADO EM 23 DE ABRIL DE 2015.**