



“NÃO, NÃO MATE A BRUXA! ELA É NOSSA AMIGUINHA”! ENTRADA, ACEITAÇÃO E PARTICIPAÇÃO NA CULTURA DE PARES EM UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

Lenira Haddad¹

Luana Maria Moreira dos Santos Mendonça²

RESUMO

Este artigo reflete sobre os caminhos percorridos por uma estagiária do curso de Pedagogia da UFAL para alcançar a condição de adulto atípico, termo utilizado por Corsaro (2005) para se referir a uma postura não adultocêntrica de adentrar o universo infantil. A reflexão contempla tanto as estratégias adotadas como os equívocos cometidos durante os episódios de brincadeira. É realizada com base em análise de seis episódios de brincadeira recortados do relatório de estágio, que registra o desenvolvimento de um projeto de intervenção com uma turma de crianças de 3 a 4 anos em uma instituição de Educação Infantil da universidade (SANTOS, 2013). Para a sua fundamentação teórica são utilizados os estudos de Corsaro (2005, 2011) e Brougère (1998, 2008). Os episódios evidenciam como, aos poucos, as crianças inserem a estagiária em suas ações e a aceitam como adulto atípico, permitindo que ela participe de suas rotinas de brincadeiras e comungue de suas culturas de pares.

Palavras-chave: Brincadeira; Adulto Atípico; Educação Infantil; Estágio Supervisionado.

“NO, DON’T KILL THE WITCH! SHE IS OUR LITTLE FRIEND”! ENTRANCE, ACCEPTANCE AND PARTICIPATION IN THE PEERS CULTURE ON EXPERIENCE OF SUPERVISED INTERNSHIP IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT

This article reflects on the paths taken by an internship of the Faculty of Education of UFAL to achieve atypical adult condition, a term used by Corsaro (2005) to refer to a non-adult-centred attitude to enter in the childhood universe. The reflection contemplates both the strategies adopted as the mistakes made during episodes of play. It is based on the analysis of six episodes of play removed from the internship report that records the development of an intervention project with a group of 3-4 years old children in an early childhood educational institution of the university. As for theoretical foundation, the studies are based on Corsaro (2005, 2011) and Brougère (1998, 2008). The episodes show how slowly the children insert the student in their actions and accept her, allowing her to participate in their play routines and commune of their peer cultures.

Keywords: Play; Atypical adult; Early Childhood Education; Supervised internship.

¹ Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP (1997). É professora associada da Universidade Federal de Alagoas, pesquisadora associada da Fundação Carlos Chagas, membro do conselho consultivo da Revista Pátio Educação Infantil e líder do Grupo de Pesquisa "Educação Infantil e Desenvolvimento Humano". E-mail: <lenirahaddad@gmail.com>

² Formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas -UFAL e Pós-graduanda em Psicopedagogia pelo Instituto Batista de Ensino Superior de Alagoas -IBESA. Atuou como professora na rede de ensino público do município de Maceió nos anos de 2011 a 2014 e como bolsista do Núcleo de Desenvolvimento Infantil da Universidade Federal de Alagoas/NDI-UFAL. Atualmente presta Suporte Técnico Pedagógico e Operacional nas atividades do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Infantil- CEDU/UFAL. E-mail: <luanamoreira26@hotmail.com>



“¡NO, NO MATE LA BRUJA! ¡ELLA ES NUESTRA PEQUEÑA AMIGUA”! ENTRADA, ACEPTACIÓN Y PARTICIPACIÓN EM LA CULTURA DE PARES EN UNA EXPERIENCIA DE PRÁCTICA SUPERVISADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

RESUMEN

Este trabajo reflexiona sobre los caminos de una alumna del Curso de Pedagogía de la UFAL para alcanzar la condición de adulto atípico, término utilizado por Corsaro (2005) para referir a una postura no adulto-céntrica de adentrar el universo infantil. La reflexión contempla las estrategias adoptadas y los equívocos cometidos durante los episodios de juegos de niños. Es basada en análisis de seis episodios de juegos recortados del informe de la práctica supervisada que registra el desarrollo de un proyecto de intervención con un grupo de niños de 3 a 4 años en una institución de Educación Infantil de la universidad. Para su fundamentación teórica son utilizados los estudios de Corsaro (2005, 2011) y Brougère (1998, 2008). Los episodios evidencian cómo, poco y poco, los niños insieren la estudiante de Pedagogía en sus acciones y la aceptan como adulto atípico, permitiendo que ella participe de sus rutinas de juegos u comulgue de sus culturas de pares.

Palabras-clave: Juegos; Adulto Atípico; Educación Infantil; Práctica Supervisada.

1 Introdução

Este artigo traz uma reflexão acerca de uma experiência de uma estagiária do curso de Pedagogia, de tornar-se *um adulto atípico* nas brincadeiras das crianças em uma instituição de Educação Infantil. Essa experiência ocorre no contexto da realização do Estágio Supervisionado em Educação Infantil³, do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, durante o segundo semestre de 2013, e é permeada de uma rica troca de experiências, saberes e reflexões entre orientadora e estagiária. O tema do adulto atípico, abordado no artigo *Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas*, de Willian CORSARO (2005), é um primeiro texto que os alunos apreciam antes de sua entrada em campo de estágio. A leitura deste artigo aguçou intensamente o interesse da aluna estagiária e a acompanhou até a fase de elaboração de seu projeto de intervenção, quando ela se dispôs a decompô-lo em vivências com as crianças a partir das brincadeiras iniciadas por elas.

Corsaro define *adulto atípico* como um adulto diferente, uma espécie de *criança grande*, um *amigo*, isto é, um adulto que consegue ser convidado pelas próprias crianças para adentrar em seu mundo, comungando de suas culturas de pares. Em seu artigo,

³ O Estágio Supervisionado em Educação Infantil ocorre no sexto semestre e é a última disciplina específica da área que compõe o currículo do Curso de Pedagogia da UFAL.

descreve as diferentes estratégias que utilizou para adentrar no universo infantil e obter a aceitação das crianças em diferentes contextos de Educação Infantil nos EUA e na Itália. Uma de suas primeiras estratégias utilizadas foi observar como os adultos em geral interagiam com as crianças, e logo constatou a predominância de um modelo típico adultocêntrico: “os adultos eram principalmente ativos e controladores em sua interação com as crianças” (CORSARO, 2005, p. 448). Os adultos (pais, professores e visitantes) faziam perguntas para as quais já conheciam a resposta, com o intuito de verificar o que as crianças pensam a respeito do que estão fazendo, ou para transformar o diálogo em experiências de aprendizagens, o que era mais acentuado no caso das professoras. Constatou, ainda, que estas dirigiam e controlavam as brincadeiras infantis, e que o contato dos adultos com as crianças em geral se restringia a áreas específicas da instituição pré-escolar. Ou seja, não incluíam as áreas que as crianças utilizavam para brincar. Para evitar ser visto dessa forma, Corsaro adotou a estratégia de *entrada reativa*; em outras palavras, entrar em áreas dominadas pelas crianças e esperar que elas reagissem a sua presença. Em geral, as crianças inicialmente apenas olhavam para ele, sem inseri-lo em suas ações. Aos poucos começavam a fazer perguntas, convidá-lo para brincar e permitir que ele entrasse em suas atividades de pares sem provocar interrupção, definindo-o como amigo.

Embora o referido artigo se refira à entrada em campo de pesquisador que quer ser um *nativo* para conhecer os modos de ação e relações das crianças, sem objetivos de intervenção pedagógica, o texto tem sido utilizado pelos docentes da referida disciplina para refletir sobre a entrada em campo dos estagiários, na condição de futuro professores, com o objetivo de conhecer as crianças para uma intervenção pedagógica que considere a perspectiva delas.

O primeiro impacto que esse texto provocou na estagiária foi a tomada de consciência da presença desse modelo adultocêntrico em sua própria postura, impedindo um olhar sensível para as iniciativas das crianças, especialmente quando brincam e, conseqüentemente, o reconhecimento das culturas infantis que são produzidas e compartilhadas pelas crianças quando estão juntas. Um depoimento da estudante sobre a sua atuação anterior a essa experiência de estagiária, na introdução da sua monografia, é ilustrativo.

Em minha atuação como bolsista⁴ costumava brincar com as crianças nos momentos em que a professora deixava as crianças brincarem. Esses momentos não estavam previstos em seu planejamento. Tratava-se de situações de trânsito de momentos da rotina. Por exemplo, entre o término da primeira atividade e o lanche, a professora dizia "agora podem brincar". Nesse instante, a docente pegava a caixa de brinquedos de cima da estante e a colocava no chão. As crianças apanhavam os brinquedos e iniciavam brincadeiras entre elas. Era nesse momento que eu me aproximava e começava a brincar com as crianças. Contudo, eu não tinha a visão que hoje tenho sobre o papel do adulto na brincadeira infantil. Eu atuava como um adulto típico: além de sugerir brincadeiras, ficava atenta às mínimas oportunidades de ensinar conteúdos. Por exemplo, em uma brincadeira de boneca eu perguntava "qual a cor do vestido da boneca?", "qual o número da camisa do cachorro?" (SANTOS, 2014, p. 10).

Esse depoimento revela a herança funcionalista do brincar, tanto na postura da estagiária quanto da professora, como se seu único valor fosse os resultados de aprendizagem que promove. Uma herança que impede que os *momentos em que a professora deixa as crianças brincarem* estejam previstos em seu planejamento, que haja espaço e materiais para fomentá-los e que o professor se capacite para saber qual o seu papel diante do brincar infantil. Acima de tudo, essa postura impede de perceber e compreender como as crianças negociam, compartilham e criam cultura com os adultos e entre si.

Corsaro (2011, p. 31) traz uma nova visão de socialização que se afasta das teorias sociológicas que consideram o desenvolvimento social infantil unicamente como a internalização isolada de conhecimentos e habilidades de adultos pela criança. Reconhecendo a importância da atividade coletiva e conjunta das crianças, introduz o termo *reprodução interpretativa* para expressar a capacidade de as crianças criarem e participarem de suas próprias e exclusivas culturas de pares, ao selecionar ou apropriar-se criativamente da cultura adulta. Assim, a reprodução interpretativa entende que o desenvolvimento da criança concretiza-se através da interação entre o coletivo em um processo produtivo e reprodutivo; isto é, as crianças não apenas reproduzem a cultura adulta, também criam sua própria cultura ao mesmo tempo em que atribuem significados à cultura do adulto.

A linguagem e a participação das crianças nas rotinas culturais são dois elementos essenciais da reprodução interpretativa. É pela participação rotineira em práticas

⁴ A estagiária atuou nessa instituição na condição de bolsista do programa Bolsa Permanência/Trabalho, uma modalidade prevista na UFAL. A bolsa, com carga horária de doze horas semanais, tinha como uma de suas atribuições auxiliar a professora nas atividades com as crianças.

narrativas culturalmente organizadas que as crianças desenvolvem meios de expressar e entender quem são (CORSARO, 2011).

O autor enfatiza que as informações do mundo adulto são apropriadas criativamente pelas crianças para produzir suas próprias culturas de pares, que não pode ser compreendida como uma questão de simples imitação ou apropriação direta do mundo adulto. A própria cultura de pares depende dessa criatividade para desenvolver-se, e essa riqueza de invenção e criatividade não pode ser acessada e compreendida sem a devida documentação e estudo.

Esta foi a postura adotada pela estagiária em questão. Adentrar no universo infantil, documentando-o e analisando-o. Seu percurso caracteriza-se pelo deslocamento de foco, ou seja, das expectativas de aprendizagem e aquisição de novas habilidades e conhecimentos para a participação das crianças na produção e reprodução cultural. Enquanto protagonista do processo, junto às crianças em situação de brincadeira, o foco também se dirigiu para a sua relação com estas, e destas para consigo, na busca de estratégias para aproximar-se e adentrar verdadeiramente e honestamente no universo infantil.

Para isso, a estagiária percorreu os caminhos que levam à compreensão da brincadeira e do papel do adulto diante dela, nos limites previstos para as atividades do estágio supervisionado. Nessa perspectiva, outro importante referencial guiou o processo. Para desconstruir a perspectiva funcionalista de brincadeira, até então adotada pela estagiária, aproximar-se do conceito de brincadeira como um fim em si mesmo, como postulado por Gilles Brougère, foi fundamental.

Para Brougère (2008), a brincadeira é uma atividade qualificada por uma ação livre e dirigida pela própria criança, sendo esta o sujeito ativo de todo o seu percurso. A brincadeira como um fim em si mesmo implica em compreender que ela é parte do cotidiano da criança, sem que tenha uma finalidade pedagógica específica ou que seja um instrumento de lazer.

Para diferenciar a brincadeira infantil de outras atividades da criança, o autor propõe cinco critérios (HADDAD, 2013). O primeiro é a **metacomunicação**. Baseado em Bateson (1977, *apud* BROUGÈRE, 1988), este critério indica que a brincadeira supõe uma comunicação específica, que sinalize a situação de brincar, que é compreendida e acordada

pelas crianças. Este critério também indica que a brincadeira acontece em outro espaço “à margem da vida comum que obedece a regras criadas pelas circunstâncias” (BROUGÈRE, 1988, p. 191). O autor expressa essa especificidade da brincadeira como atividade de segundo grau, pois supõe atribuir outro sentido às significações de vida comum, remetendo à ideia de fazer de conta, de ruptura com as significações da vida cotidiana. Em contrapartida, as atividades da vida real, como correr, alimentar-se, viajar, dentre outras, são denominadas de primeiro grau. Assim, uma criança que finge comer uma maçã está realizando uma atividade de segundo grau. Contudo, quando come a fruta no café da manhã, realiza uma atividade de primeiro grau.

Os outros critérios decorrem em consequência do primeiro. O segundo é a **decisão**: a brincadeira é iniciada a partir da decisão da criança, e não por proposta do adulto. Sem o direito de escolha não existe brincadeira, e sim uma sequência de comportamentos que não é principiada pela criança. Desta forma, o mundo do segundo grau é criado a partir da decisão da criança. A decisão vai além de simplesmente iniciar ou entrar na brincadeira. Trata-se de um sistema sucessivo de decisões que se expressam através de um conjunto de regras. A criança que brinca com uma boneca toma uma série de decisões sobre este objeto: se vai dormir, passear, se é dia ou noite, o que vai fazer com ela. Se isso não acontecer, a brincadeira não se desenvolve. O terceiro critério, a **regra**, decorre dessa conotação ampla de decisão apresentada acima, e pressupõe acordo entre os participantes. Diferentemente daquelas pré-existentes nos jogos de regras (xadrez, boliche, damas, entre outros), a brincadeira pressupõe a criação de regras durante o seu desenvolvimento, que precisam ser claras e negociadas entre as crianças. Neste sentido, Brougère concorda com Vigotski (2008), que as regras decorrem da situação imaginária. O quarto critério é a **frivolidade**, que pressupõe que a brincadeira seja uma ação sem consequências. A ausência de pressões sobre o comportamento da criança, no momento da brincadeira, permite a ela uma série de tentativas e experiências, tornando a brincadeira um espaço de experiências originais. A **incerteza** constitui o quinto critério e associa-se à dimensão aleatória da brincadeira, a qual não se pode prever o desenvolvimento, nem dimensionar sua extensão. Se a direção é dada externamente, esse critério é suprimido. Assim, concorda com Bruner (1986 *apud* BROUGÈRE, 1988, p. 193) sobre a relação frouxa entre fins e meios da atividade lúdica.

Muito mais importante que os resultados são a experiência de novos comportamentos e a invenção.

Brougère (*apud* HADDAD, 2013) também discute sobre o papel do professor diante da brincadeira. Para ele, o professor necessita ser um adulto observador. Precisa observar diariamente os temas surgidos nos diálogos entre as crianças para que, desse modo, possa intervir de maneira a enriquecer esses temas através de novos materiais, ou ampliar o repertório cultural de brincadeira das crianças. Neste sentido, o papel do professor torna-se ainda mais relevante e delicado, porque ele precisa estar no meio termo: não pode interferir de forma a pôr fim à brincadeira, mas deve saber intervir no momento adequado, de modo a enriquecê-la. Este é o desafio posto pelo autor, instigar e enriquecer a atividade lúdica sem abolir as características que a compõem. O êxito é obtido a partir da observação, pois através deste instrumento o professor pode contribuir para tornar a brincadeira mais rica e intervir de forma construtiva.

A organização do espaço é outro elemento fundamental para colaborar com a brincadeira e enriquecer os temas propostos pelas crianças. Para o autor, o professor pode e deve organizar um ambiente que instigue a brincadeira em função dos resultados desejados. “Não se tem certeza de que a criança vá agir, com esse material, como desejaríamos, mas aumentamos, assim, as chances de que ela o faça” (BROUGÈRE, 2008, p. 105).

Com isso, compreende-se que, em um ambiente organizado com materiais que induzem ao brincar, torna-se mais provável que as crianças pratiquem essa ação.

2. O desenvolvimento do projeto *A importância do professor como apoiador nas brincadeiras da Educação Infantil*

Conforme mencionado anteriormente, o referido projeto foi desenvolvido no contexto da realização do Estágio Supervisionado II em Educação Infantil, disciplina obrigatória do Curso de Pedagogia da UFAL. O programa da disciplina – idealizado pelos professores do setor de estudos em Educação Infantil – abrange uma série de atividades organizadas em cinco etapas. A primeira, denominada **aproximação ao campo do estágio**, consiste em um contato inicial com a instituição campo de estágio e com as crianças, público-alvo do projeto de intervenção. Nessa etapa os estagiários permanecem de três a

quatro dias na instituição para realizar uma caracterização geral da instituição, uma caracterização específica da turma de crianças que irão atuar e uma observação de dois dias da jornada das crianças na instituição. A segunda etapa refere-se à **elaboração do projeto de intervenção**, quando se define o tema do projeto, a justificativa, os objetivos, a metodologia e o cronograma inicial, assim como os referenciais que serão utilizados para apoiar e fundamentar o trabalho. A terceira etapa, nomeada **intervenção e registro em diário de campo**, refere-se ao desenvolvimento do projeto propriamente dito nas respectivas turmas de crianças, durante aproximadamente dois meses. A quarta e quinta etapas referem-se respectivamente à **elaboração do relatório final** e à apresentação dos resultados em forma de seminário.

O projeto de intervenção idealizado e desenvolvido pela estagiária em questão foi realizado em uma instituição de Educação Infantil da Universidade Federal de Alagoas, no segundo semestre de 2013, em uma turma de quatorze crianças de três a quatro anos, denominada Maternal 2.

Na primeira etapa do estágio, mais precisamente nos dois dias de observação inicial de uma jornada matinal da referida turma de crianças, constatou-se que as brincadeiras faziam parte de suas rotinas culturais, mas em momentos não planejados pela professora da sala. Essas brincadeiras aconteciam nos momentos de transição de uma atividade a outra, durante um tempo limitado de 10 a 15 minutos. A professora retirava a caixa de brinquedo de cima do armário e a colocava no chão. Com a consigna “*quem terminou pode brincar com os brinquedos*”, liberava as crianças para brincar com os materiais disponíveis. Conforme as crianças terminavam a atividade em questão, dirigiam-se até a caixa para pegar os brinquedos e iniciavam as brincadeiras, que eram logo interrompidas para realizar a próxima atividade prevista em sua rotina. Essa caixa continha objetos tais como bonecas, panelinhas, carros, ursos de pelúcia, baldes, copos e recipientes. A professora não participava desse momento. Seu papel limitava-se a administrar os conflitos entre as crianças, que não eram poucos, haja vista a escassez de recursos para a brincadeira no ambiente.

O plano de ação do projeto de intervenção, centrado nas brincadeiras das crianças e no papel do adulto atípico, previu inicialmente dez sessões com as crianças, sendo

reduzidas a sete por motivos externos ao planejamento do projeto⁵. O projeto foi desenvolvido em dois momentos. O primeiro, voltado à observação da brincadeira das crianças em sala, objetivou identificar o repertório de brincadeiras praticadas pelas crianças para ampliá-lo com novas estratégias de organização de espaço, materiais e relação adulto-criança. Buscou-se compreender, agora com novo olhar respaldado nos referenciais citados, do que e como brincam as crianças nesses momentos não dirigidos pela professora. Atentou-se para os tipos de brincadeiras, os espaços que as crianças ocupam, os materiais que utilizam, as relações que se estabelecem entre elas, os papéis que desempenham e as ações que realizam.

O segundo momento, que corresponde às demais sessões, centrou-se na ampliação do repertório de brincadeiras das crianças. Foram propostas brincadeiras de faz de conta com temáticas presentes nas duas primeiras sessões (cozinhar/piquenique e salão de beleza) e introduzidas novas temáticas (médico e fantasias de personagens de contos de fada). Uma última sessão centrou-se na organização do espaço em áreas que refletissem o conjunto das temáticas vivenciadas nas sessões anteriores.

O projeto de intervenção foi realizado nos meses de junho a agosto de 2013, nas quartas e sextas-feiras, no período da manhã. O tempo de ação junto às crianças teve duração média de uma hora, correspondendo ao horário das 8h às 9h⁶. A estagiária, que a partir de então almeja alcançar a condição de Adulto Atípico⁷, ocupou esse horário de maneira especial. Nas primeiras duas sessões, arrumou a sala de modo a agrupar em um canto as quatro mesas e doze cadeiras. Retirou a caixa de brinquedos de cima do armário, colocando-a no centro da sala, e sinalizou às crianças que podiam brincar. Nas demais sessões, além de agrupar todas as mesas e cadeiras no fundo da sala, a estagiária organizou o espaço de acordo com a temática de cada sessão, partindo do pressuposto defendido por Brougère (HADDAD, 2013, p. 120) de que “a organização do ambiente para a brincadeira é

⁵ Devido à greve dos professores das universidades federais e a consequente alteração das datas das atividades previstas no cronograma inicial, algumas atividades coincidiram com o período de férias da instituição de educação infantil, reduzindo o número de sessões com as crianças.

⁶ Não se trata de estágio de regência, mas do desenvolvimento de um projeto de intervenção temático desenvolvido com uma turma específica de crianças durante uma hora por sessão. O restante do tempo é utilizado para planejamento, providência de materiais, organização do espaço, registro e encontro de orientação.

⁷ Conforme referido anteriormente, o conceito de adulto atípico de Corsaro está associada à experiência da docência que é a proposta do estágio.

uma das estratégias mais valiosas para enriquecer os temas”. Nessa perspectiva, materiais específicos foram intencionalmente providenciados para aguçar o interesse da criança de brincar com a temática, ciente de que não é possível saber se as crianças vão agir com os materiais conforme esperado, ou mesmo se vão desenvolver aquele tema proposto em sua brincadeira.

Para possibilitar a análise dos episódios de brincadeiras das crianças e apuração fidedigna dos diálogos entre os atores das brincadeiras, todas as sessões foram gravadas pela estagiária por meio do gravador de seu aparelho celular.

3. O percurso de tornar-se adulto atípico

Para refletir sobre o percurso de tornar-se adulto atípico, foram selecionados episódios em que as interações entre a estagiária e as crianças foram mais explícitas. Os episódios são recortes⁸ de brincadeiras livres iniciadas pelas crianças. Embora os episódios tenham sido inicialmente analisados a partir das três dimensões estudadas para o trabalho de conclusão de curso, quais sejam: brincadeira, cultura de pares e papel do adulto, para este artigo o foco será mais direcionado para a atuação do adulto, especificamente o adulto estagiária em condição de futura professora de Educação Infantil.

Os dois episódios apresentados a seguir retratam duas brincadeiras distintas que ilustram a atuação inicial da estagiária. Ambas foram retiradas da primeira sessão, quando a proposta foi proporcionar a brincadeira livre com os materiais da caixa. A primeira temática refere-se à brincadeira de cozinhar realizada por três meninos com materiais da caixa de brinquedos. A segunda temática corresponde a uma brincadeira de salão de beleza realizada por três meninas, utilizando os brinquedos da caixa mencionada.

Episódio I – O cozinheiro

Gabriel, Fernando e Gustavo se aproximam da caixa e começam a tirar os brinquedos de dentro dela. Fernando senta-se no chão, pega uma panela e diz: “Vou brincar de cozinheiro”. Aproximo-me do garoto e pergunto:

- “O que você está fazendo”?*
- “Eu tô cozinhando sopa”.*
- “Eu posso cozinhar também”? - pergunto.*

⁸ Os episódios inseridos neste artigo são recortes da 1ª, 2ª, 4ª e 6ª sessões, sem sofrer alteração. A sequência dos fatos permanece a mesma.

- "Sim", disse Fernando.

Fernando coloca a mão dentro da panela e dirige a sua mão até a minha boca falando:

- "Coma tudinho para ficar bem forte"!

- "Que delícia! Está muito gostosa a sua sopa", comento.

Nesse instante Gustavo e Gabriel se aproximam, entram na brincadeira e sentam no chão. Gustavo pega uma frigideira e a dirige até Fernando falando: "Toma Fernando! Eu fiz uma sopa". Fernando pega a frigideira que Gustavo estava lhe oferecendo e diz: "É uma sopa deliciosa". Gabriel fala que vai fazer um suco. O garoto pega uma panela e começa a correr pela sala. Logo, é seguido por Fernando e Gustavo. Minutos depois os três meninos voltam a brincar com as panelinhas e frigideiras espalhadas no chão. Davi se aproxima dos meninos e começa a brincar também. Dirijo-me até eles e pergunto se posso brincar. Eles respondem que sim. Fernando diz que está fazendo uma sopa. Pergunto:

- "Eu posso tomar um pouco de sua sopa"?

- "Não! Ainda tá quente! Vai queimar a sua boca", diz Fernando.

- "O que posso fazer pra tomar a sopa?", pergunto.

- "Deixa eu soprar pra você", responde Fernando.

O garoto segura a panela e começa assoprar. Segundos após, fala que já está fria e dirige a panela até a minha boca.

- "Está muito gostosa a sua sopa", afirmo. Fernando oferece aos demais meninos e eles também falam que está muito gostosa a sopa.

É possível observar, nesse episódio, que a estagiária apresenta uma postura de adulto típico, cheio de dúvidas de qual seria o seu papel e de como comportar-se nas diversas situações. Convidar-se para entrar na brincadeira? Comentar a brincadeira da criança? Sugerir brincadeiras? Fazer elogios? De forma bastante insegura, ela entra na brincadeira sem esperar que as crianças a tenham percebido e queiram inseri-la em suas ações. Melhor explicando, não consegue adotar a estratégia de entrada reativa proposta por Corsaro devida sua dificuldade de compreendê-la na prática. Ao contrário, convida-se para entrar na brincadeira, faz várias perguntas como se quisesse chamar atenção da sua presença; e, por duas vezes, tece elogios às realizações das crianças.

Segundo Corsaro (2011), a postura de indagação pode representar uma ameaça ao compartilhamento da brincadeira, visto que as crianças protegem o espaço compartilhado, objetos e jogos contra a entrada de outros. Neste caso, não se constata que a brincadeira foi ameaçada. Contudo, ao participar do diálogo sobre estar quente ou frio, a estagiária não reconhece a reprodução interpretativa que a criança faz da cultura adulta de cuidar para que o outro não se queime ao ingerir uma comida quente. Isso deixou espaço para uma segunda tipicidade muito encontrada na postura do adulto, o elogio.

A questão do elogio versus encorajamento é um tema bastante discutido na literatura internacional. De acordo como o jornal *Extension* (2012), muitos educadores acreditam que o elogio às crianças aumenta sua autoestima, mas o encorajamento é o que realmente é eficaz para a sua construção, e o elogio em excesso pode até diminuir a autoestima, tornando-as mais competitivas e menos colaborativas. Pesquisas e práticas analisadas por Tompkins (1996) evidenciam que o elogio, por mais bem-intencionado que possa ser, convida à comparação, à competição e à crescente dependência da criança no adulto. É o que concluiu Kamii (1984, *apud* TOMPKINS, 1996) em revisão de literatura sobre o tema: o elogio leva à dependência dos adultos, pois incentiva as crianças a confiar em figuras de autoridade para resolver problemas para elas e avaliar o que é certo, errado, bom ou ruim. Adotando uma abordagem de *elogiar menos as crianças e apoiá-las de maneira mais apropriada*, Tompkins (1996, p. 18) sugere três estratégias como alternativa ao elogio: participar na brincadeira da criança, encorajá-la a descrever seus esforços e produções, e reconhecer o trabalho ou ideias das crianças com comentários específicos. Para o autor, essas estratégias resultam em maior independência, autoconfiança e cooperação entre as crianças.

Episódio II – A maquiadora

Maria pega um recipiente vazio, olha para mim e diz:

- "Deixa eu maquiá-lo?"

- "Sim! Pode começar", afirmo.

Maria fecha sua mão direita e com o dedo indicador começa tocar no recipiente e passar em meu rosto. Primeiro ela pede que feche os olhos e começa a tocá-lo dizendo que está me maquiando. Após, passa o dedo em meus lábios e diz:

- "Pronto! Você está linda!"

- "Posso olhar?" - pergunto.

- "Sim!" - responde Maria.

Faço de conta que tem um espelho em minha mão e digo:

- "Estou linda! Pronta para ir à festa!"

- "Espera! Falta a sobrancelha", diz Maria.

A menina começa a passar o dedo em minha sobrancelha e depois passa a mão em meu cabelo. Beatriz e Bruna aproximam-se e também começam a arrumar meu cabelo, fazendo-de-conta que são cabeleireiras e estão penteando os meus cabelos. Beatriz pega o recipiente que Maria estava me maquiando e começa a me maquiá-lo, fazendo os mesmos gestos que a menina.

Observa-se, neste episódio, uma terceira tipicidade expressa pela tendência à inserção de informações da cultura adulta na brincadeira da criança, antes de compreender por onde caminha a brincadeira. A reação da estagiária ao convite de ser maquiada com a

frase *"Estou linda! Pronta para ir à festa"* transmite a ideia de que as pessoas vão ao salão de beleza arrumar-se para ir a uma festa. Novamente, esse tipo de atitude antecipa padrões esperados de comportamento e pode não colaborar para que a cultura infantil seja reconhecida e valorizada. No caso em questão, isso parece não ter acontecido, pois a participação adulta desencadeou um enriquecimento de repertórios. Após a colocação da estagiária, a menina Maria acrescenta às suas ações de maquiar o fazer a sobancelha e o arrumar o cabelo, ampliando as ações encontradas nos salões de beleza.

Além disso, a entrada da estagiária desencadeia a aproximação das outras duas meninas que se juntaram a Maria para produzir o embelezamento do adulto, resultando em um compartilhamento da brincadeira. Nota-se, nesse episódio, algo presente desde a primeira sessão, que é a aceitação crescente pelas crianças da participação da estagiária no grupo de crianças, provavelmente por reconhecerem sua disponibilidade para brincar com elas, algo não típico entre os adultos daquela instituição.

O episódio descrito abaixo é um recorte da segunda sessão, quando a proposta é também proporcionar a brincadeira livre com os materiais da caixa. Retrata o enredo de duas brincadeiras, ambas iniciadas por Maria, desenvolvidas com a participação de mais quatro crianças. A ação lúdica tem início com uma brincadeira de acampamento e prossegue com uma brincadeira de escola, em que Maria atribui a si o papel de professora e às demais crianças e à estagiária o papel de alunos.

Episódio III - O passeio na floresta e a volta para a escola

Maria pega uma pequena esteira e diz olhando para Lara, João, Gustavo, Fernando e eu: "Vamos acampar"? Respondemos que sim. A menina diz que tem que andar muito.

- "Vamos levar o quê"? - pergunto.

- "Vou levar aquele casaco, uma mochila e água do rio", responde apontando para o seu casaco em cima de sua bolsa.

Levantamo-nos e começamos a andar pela sala de forma que percorremos por todo o seu espaço livre. Segundos após, Maria para perto da janela e diz: "Pronto! Chegamos na floresta"!

"Que floresta linda"! - afirmo.

Fernando diz que tem muitos animais. Maria pede que João a ajude a colocar a esteira no chão.

Em seguida, Maria diz: "Agora vamos fazer o fogo! Vão pegar o pau". Fernando e João correm para os brinquedos, pegam uma tampa e um tambor, respectivamente, colocam no meio da esteira e dizem que é o fogo. Vou até os brinquedos, pego algumas panelas e digo que é a comida. Ofereço para as crianças e digo: "Vamos comer! Está uma delícia"! As crianças comem e dizem que está muito gostosa. Gustavo coloca a mão no tambor e diz que está quente. João diz que vai fazer uma batata frita e oferece para nós. Todos "comem" a batata frita. Maria

vai até os brinquedos, pega um balde verde e oferece água para mim. Digo que estava com muita sede. Após, a menina oferece água a cada um. Lara pega uma peça do jogo de boliche, diz que é o suco de laranja e começa a tomar. Maria diz:

- *"Vamos guardar as comidas para dormir".*
- *"Por que nós vamos dormir"? - pergunto.*
- *"Porque já é de noite", responde Maria.*
- *"Ah! Que bom! É muito bom dormir na floresta", comento.*

Tiramos os brinquedos de cima da esteira e deitamos. Fechamos os olhos e dormimos por alguns segundos.

Maria levanta e diz: "Agora vamos pra escola. Eu sou a professora".

Maria, Fernando, Gustavo, Lara e eu nos dirigimos até uma mesa da sala. Sentamos e Maria diz: "A gente vai fazer a atividade". Maria pega um palito de picolé e entrega para Fernando, afirmando que é para ele escrever seu nome. O garoto pega o palito de picolé e começa a "escrever na mesa" falando em voz alta algumas letras. Depois que Fernando terminou, Maria retira os brinquedos (uma panela, uma colher e um copo) da mão de Gustavo e diz: "Agora não é hora de brincar, é hora da atividade"! O menino entrega os brinquedos para ela. Maria entrega o palito de picolé a Gustavo e diz: "Você tem que pintar dentro da pipa". Gustavo começa a fazer gestos com o palito sobre a mesa simulando estar pintando a pipa. Após, Maria entrega o palito de picolé também a mim e solicita que eu escreva meu nome. Começo a fazer gestos com os dedos como se estivesse escrevendo e a falar em voz alta as letras de meu nome. Em seguida, a menina pede que Lara escreva também seu nome. Lara segura no palito de picolé e começa a fazer movimentos com o lápis de como se estivesse escrevendo e, em voz baixa, fala algumas letras. Depois que todos terminaram a atividade, Maria diz: "Agora pode ir brincar"! Fernando começa a correr para o canto da sala e nós o acompanhamos. Lá se encontrava a caixa de brinquedos e começamos a brincar de cozinhar com os objetos. Segundos depois, Maria dirige-se até nós e fala: "Agora vamos fazer a rodinha que eu vou contar a historinha". Gustavo, João, Lara, Fernando e eu sentamos em forma de círculo. Maria pega um livro e inicia a história assim: "A historinha de hoje é Aladim. Tão vendo?" e mostra o livro para as crianças.

Nesse episódio, a estagiária consegue adotar a estratégia de entrada reativa. Observa as crianças e só entra na brincadeira quando aceita (juntamente com as demais) o convite feito por Maria para acampar, chamando-a para participar do grupo de crianças. Entretanto, ainda sem compreender propriamente a diferença entre intervir e interferir, impõe sua cultura adulta na primeira brincadeira de acampamento ao associar o fogo à ideia de cozinhar, induzindo as crianças a essa ação. A estagiária acredita que, ao pegar alguns brinquedos e sugerir que fosse a comida, estaria contribuindo para o andamento da brincadeira, mais do que deixando as próprias crianças escolherem o material e indicarem o rumo da brincadeira. Já na brincadeira de escola, não houve essa interferência. O tempo todo, a estagiária incorpora o papel de aluna que lhe foi atribuído. Cabe ressaltar a riqueza das ações da protagonista Maria, que reproduz de forma interpretativa a escola representada por ela. No papel da professora, a criança traz para a brincadeira as regras que ela já conhece do comportamento de sua professora, reproduzindo suas falas, a sequência

temporal das atividades e as regras da rotina. A expressão: *"Agora não é hora de brincar, é hora da atividade"* anuncia o entendimento da diferença entre fazer atividade e brincar, em que o brincar adquire importância de segunda ordem, visto que só é permitido após o término da atividade.

Para a estagiária, esse episódio é vivido com certo desconforto, refletindo o grau de envolvimento com o grupo de crianças⁹. Conforme adentra no universo infantil, mais o compreende e sente-se cúmplice dele. Assim, essa experiência sela uma parceria de apoio às decisões tomadas pelas crianças, e também compaixão, especialmente nas situações que são constrangedoras para elas. Sente a angústia de Gustavo quando Maria retira os brinquedos de sua mão e diz que não é hora de brincar e sim de fazer atividade. Entende a subordinação desse menino que recebe o palito de picolé para *"pintar dentro da pipa"*. Percebe a aflição de Fernando quando Maria o solicita a escrever e este faz de conta que escreve seu nome com a expressão facial de quem não sabe como fazer. Essas situações o fazem compreender como a criança reage corporalmente e emocionalmente quando sua brincadeira é interrompida, ou lhe demandam habilidades que não fazem sentido para ela.

Os episódios a seguir são recortes da 4ª sessão. Retratam o enredo de uma brincadeira de médico realizada por duas meninas e três meninos. Objetos próprios desta profissão são providenciados pela estagiária: quites médicos, blocos de receitas, telefone, caixas e cartelas de remédio vazias, papel A4, canetas, grampeador, TNT. Ela organiza dois espaços semelhantes a consultórios médicos. Para isso, simula duas camas de pacientes com dois pedaços de TNT sobre o chão, coloca uma mesa e duas cadeiras ao lado de cada uma e arruma os materiais citados acima nas respectivas mesas.

Episódio IV - A injeção

Gustavo aproxima-se de mim, pega em meu braço e diz:

- "Deixa eu examinar você"?

- "O que aconteceu comigo"? - pergunto.

- "Você está doente", diz Gustavo.

- "Filha, eu vou levar você ao médico", diz Bruna.

Gustavo segura em minha mão e me leva até a cama do consultório. Deito na cama e ele começa a tocar com o estetoscópio em minha barriga. Vai até a mesa, pega uma seringa e em seguida diz que vai aplicar uma injeção em meu braço. Finjo que estou chorando e digo olhando para Bruna: "Mamãe, mamãe! Tá doendo muito". Bruna passa a mão em meu rosto e diz: "Chore não, filha, vai passar".

⁹ Para a elaboração deste artigo, revisitamos os episódios em que a estagiária foi protagonista no intuito de identificar e conversar sobre os sentimentos e emoções vividos nessa experiência.

João e Davi aproximam-se e começam a me examinar. Gustavo pega o termômetro e diz que vai ver a temperatura de meu pé. O menino toca o termômetro em meu pé e diz: "A temperatura deu sessenta". Em seguida, vai até a mesa e começa a escrever no bloco de receitas.

Davi vai até a mesa, pega uma cartela de remédio vazia, aproxima-se de mim ainda deitada na cama e diz: "Abra a boca!" Abro minha boca e faço de conta que estou engolindo um comprimido. João diz: "Eu vou pegar água pra você". O menino vai até o birô e pega uma caixa de creme dental vazia. Volta e simula levar a caixa até a minha boca fazendo de conta que é um copo com água. Finjo tomar e agradeço. Davi pega uma seringa, aproxima-se de mim e fala: "Vou aplicar uma injeção no seu bumbum". O menino finge aplicar a injeção. Após, sento na cama e pergunto para Davi:

- "Já estou boa"?

- "Não! Ainda não. Deite na cama", diz Davi.

Deito novamente na cama e Davi fala que vai aplicar uma vacina em mim. O menino toca a seringa em meu braço. Novamente falo que está doendo e simulo choro. Letícia aproxima-se de mim com o estetoscópio no ouvido, segurando um bloquinho de receita, uma caneta e diz:

- "Olha o exame".

- "Eu estou com quê, doutora"?

- "Não! É pra sua mãe", diz Letícia.

- "Mas por quê?", pergunto.

- "Porque só sua mãe pode pegar. Não pode pegar".

- "Eu quero o exame", diz Bruna.

- "Você é a mamãe dela, é?", pergunta Letícia.

- "Sim", responde Bruna.

Letícia entrega a Bruna uma folha do bloco de receitas com rabiscos.

Além da riqueza das ações que reproduzem de forma interpretativa a relação médico e paciente, essa sessão mostra vários indícios de aceitação da estagiária como participante do grupo de crianças, visto que, assim que a sessão inicia, esta recebe dois papéis: de paciente e de filha. O primeiro acontece de imediato, quando Gustavo se insere na brincadeira de médico e aproxima-se para *examiná-la*. O segundo acontece na sequência, quando esta aceita ser a paciente e Bruna entra na brincadeira como sua mãe. Além disso, o fato de Letícia não poder entregar o exame à estagiária indica que a menina não está vendo-a como um adulto típico, e sim no papel que lhe foi atribuído, qual seja, a filha de Bruna, membro e parceira daquele grupo de crianças.

Episódio V- A mãe cuidadora

Renata diz que vai dar o meu remédio e aplica a injeção em meu braço. Bruna vai até a casa, volta segundos após e diz, bem contente:

- "A mamãe chegou, filha! A mamãe chegou". E fico toda feliz.

Renata, com um bloco de receitas na mão, fala que eu estou com o corpo mole. Bruna diz:

- "A mamãe tá aqui. Eu trouxe um presente, feche os olhos". Fecho meus olhos e, segundos após, Bruna fala:

- "Agora pode abrir".

Bruna, com um bloco de madeira na mão, fala que é uma maquiagem. A menina começa a tocar no bloco e a passar em meus olhos fazendo de conta que está me maquiando. Letícia também começa a tocar no bloco e a me maquiarm. Letícia diz que é para eu ficar linda. Bruna toca em meus lábios com o seu dedo indicador direito e fala que está passando o batom. Após diz: "Vamos brincar no parquinho, filha"?

Letícia fala: "Você já tá boa, já pode brincar".

Bruna levanta e pega alguns brinquedos, tais como panelas, livros de histórias e blocos, e começa a jogá-los em cima da cama do outro consultório. Bruna volta e diz: "Vem cá filha, feche os olhos". Fecho os olhos, Bruna segura em minha mão e me leva até a cama do consultório. A menina diz:

- "Agora abra".

- "É um piquenique", diz Gustavo.

- "É não! É um parquinho", afirma Bruna.

- "Vamos brincar!", diz Gustavo.

João e Lara aproximam-se. Sentamos no chão e Bruna fala que vai ler uma história para mim. A menina pega o livro e começa a paginar fazendo de conta que está lendo a história.

Neste episódio tem destaque a relação mãe e filha, protagonizada pela menina Bruna, que incorpora o papel de mãe da estagiária. Por todo o tempo a criança sustenta o papel de cuidadora, como uma mãe cuidadosa faz, tratando-a de forma carinhosa, prestativa e preocupando-se com seu bem-estar. Ser cuidada a todo o momento por esta criança consolida, na estagiária, uma sensação de pertencimento daquele universo infantil, de voltar ao passado e ser criança novamente, com toda a sensibilidade e lembrança do que é ser criança; enxergar nas ações da menina a maneira afetuosa com a qual sua mãe trata dela quando está doente. Adentrar em seu mundo e deixar-se conduzir pelos caminhos que a própria criança trilha é respeitar seu tempo de criança. Essa constatação traz-lhe uma sensação de alívio por compreender que a chave para o êxito do papel de adulto atípico não é inquirir as crianças com uma batelada de perguntas ou sugestões, mas deixar-se levar pelo percurso da brincadeira. É escutar mais do que falar, sentir mais do que pensar, é descobrir que se envolver no faz de conta e trilhar os caminhos que a criança a convida a percorrer é mágico e encantador. Não precisa temer.

Qual é a implicação para a prática docente dessa atitude de abertura e receptividade? Isso nos remete à dimensão aleatória e frívola da brincadeira ressaltada por Brougère (1998). Aceitar a brincadeira sem impor como condição o controle de seu valor educativo pode ser paradoxal para o professor desacostumado a aceitar que a criança dirija e tenha controle sobre sua própria experiência.

O episódio a seguir é um recorte da 6ª sessão, e descreve uma brincadeira de faz de conta por meio dos personagens de histórias infantis realizada por quatro meninos e seis meninas. Para isso, a estagiária levou para a sala materiais, como fantasias diversas de personagens de histórias infantis, vestidos, coroas, varinhas, máscaras, espadas, vassouras, cavalos de pau, maquiagem, espelho, secador, batom, tiaras, caixa de papelão e TNT. Além disso, organizou o espaço para a brincadeira, colocando as fantasias dentro do baú, os adereços dentro de uma caixa e o baú e a caixa no centro da sala.

Episódio VI - A bruxa boazinha

Maria aponta para mim e diz: "Olha! Ela é a bruxa". Em seguida, as crianças vão até o baú da fantasia e começam a se fantasiar. Maria pega um vestido, olha para mim e diz: "Bruxa! Você pode me ajudar"? Respondo que sim e ajudo Maria a vestir seu vestido. Após, ajudo as demais crianças a se vestirem.

Davi e João começam a brincar com as espadas. Davi diz: "Eu vou pegar você, seu monstro". João fala: "E eu vou matar você". E os dois meninos continuam brincando de luta com as espadas. Após, Davi fala apontando com a espada para Felipe deitado no chão: "Ali! Vamos atacar ele". E os dois meninos correm em direção a Felipe. Felipe levanta e entra na brincadeira.

Bruna pega a maquiagem, vai até o espelho da sala e diz: "Vem [sic], meninas! Vamos nos maquiar". Beatriz, Vanessa, Maria, Letícia e Lara sentam no chão. Aproximo-me das meninas. Bruna começa a maquiar Beatriz. A menina passa sombra em seus olhos e, em seguida, passa brilho em seus lábios.

Davi aproxima-se de nós e, olhando para Bruna, fala: "Princesa! Princesa! Olha"! O menino pega a sua espada, levanta até o alto com as duas mãos e diz olhando para mim: "Eu vou matar você, sua bruxa malvada". O menino começa a tocar a espada em minha barriga e começo a fingir que estou chorando. Letícia levanta, pega no braço de Davi e diz:

- "Não, não, não faça isso. Ela é uma bruxa boazinha".

Davi fala para Letícia:

- "Ela pega você e você morre".

Letícia coloca-se a minha frente para me proteger. Vanessa e Maria também levantam e se aproximam de Letícia, reforçando a proteção. Maria diz: "Não, não mate a bruxa! Ela é nossa amiguinha".

Davi fala: "Eu vou salvar vocês duas".

Felipe aproxima-se andando em cima do cavalo de pau e começa a brincar de luta com Davi. Felipe pega o cavalo e faz de conta que é uma espada e começa a fazer movimentos com Davi, que luta com sua espada.

Em seguida, os dois meninos correm para o meio da sala e brincam de luta junto com João e Gustavo. Letícia diz: "Ele foi embora".

Inicialmente, a estagiária receia o fato de que o papel de bruxa pudesse trazer uma imagem amedrontadora para as crianças e ameaçar a sua aceitação como sua amiga por parte das mesmas. Vestida com uma fantasia de bruxa, permanece apenas observando as interações de pares no início da brincadeira e aguarda ser convidada para entrar na brincadeira. Isso aconteceu quando Maria surpreendeu-se ao ver a estagiária vestida como

bruxa, indagando se ela poderia ajuda-la a vestir-se. A estagiária entra na brincadeira, inicialmente ajudando as crianças a se vestirem, mas logo é surpreendida por Davi, que a aborda com sua espada, ameaçando matá-la por ser uma personagem do mal.

A reação das meninas, protagonizada primeiro por Letícia e depois por Maria com os imperativos “Não, não, não faça isso! Ela é uma bruxa boazinha” e “Não, não mate a bruxa! Ela é nossa amiguinha”, indica que a estagiária, definitivamente, foi aceita e reconhecida como participante de suas rotinas de brincadeira, uma parceira, uma *amiga* que compartilha de suas culturas de pares singulares.

4 Considerações finais

A leitura recente da apresentação da autobiografia do renomado fotógrafo Sebastião Salgado *Da minha terra à Terra* nos remete à essência da experiência aqui relatada. “Quem não gosta de esperar não pode ser fotógrafo” (SALGADO, 2014, p. 9), inicia o autor. Compartilhar o referido trecho desta obra nos leva a expressar, em poucas palavras, o ensinamento que essa experiência trouxe para as autoras desse artigo em relação ao processo de tornar-se um membro ativo de um grupo de crianças: observação, paciência, perseverança, reflexão, estratégia, desejo de conhecer o outro de perto, envolvimento, entrega, intimidade, cumplicidade, despojamento, respeito com o *timing* do outro, com o território do outro são alguns dos atributos necessários.

Em 2004 cheguei à ilha Isabela, em Galápagos, aos pés de um bellissimo vulcão chamado Alcedo. Deparei-me com uma tartaruga gigante, enorme, de no mínimo duzentos quilos, da espécie que deu nome ao arquipélago. Cada vez que me aproximava, a tartaruga se afastava. Ela não era rápida, mas eu não conseguia fotografá-la. Então refleti e pensei comigo mesmo: quando fotografo seres humanos, nunca chego de surpresa ou incógnito a um grupo, sempre me apresenta. Depois me dirijo às pessoas, explico, converso e, aos poucos, nos conhecemos. Percebi que, da mesma forma, o único meio de conseguir fotografar aquela tartaruga seria conhecendo-a; eu precisava me adaptar a ela. Então me fiz tartaruga: fiquei agachado e comeci a caminhar na mesma altura que ela, com palmas e joelhos no chão. A tartaruga parou de fugir. E quando se deteve, fiz um movimento para trás. Ela avançou na minha direção, eu recuei. Esperei um momento e depois me aproximei, um pouco, devagar. A tartaruga deu mais um passo na minha direção e, imediatamente, dei mais alguns para trás. Então ela veio até a mim e se deixou observar tranquilamente. Foi quando pude começar a fotografá-la. Levei um dia inteiro para me aproximar dessa tartaruga. Um dia inteiro para fazê-la compreender que eu respeitava seu território (SALGADO, 2014, p. 9-10).

A educação do tempo interno nos parece ser a chave para uma docência sensível na Educação Infantil, que o estágio objetiva e que o posicionamento e respeito tanto de Corsaro como de Salgado são inspiradores.

REFERÊNCIAS

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e Cultura*. São Paulo: Cortez, 2008.

BROUGERE, G. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CORSARO, W. A. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, W. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 14/12/2014

EXTENSION. AMERICA'S RESEARCH-BASED LEARNING NETWORK. **Encouragement is more effective than praise in guiding children's behavior**. December, 21, 2012.

HADDAD, L. A brincadeira da criança para Gilles Brougère: suas características e seu lugar na Educação Infantil. In: Filomena Maria de Arruda Monteiro; Rute Cristina Domingos da Palma; Sandra Pavoeiro Tavares Carvalho. (Org.). **Processos e práticas na formação de professores da Educação Infantil**. Cuiabá: EduFMT, 2013, p. 113-126.

SALGADO, S. *Da minha terra à Terra*. Paralela, 152, 2014.

SANTOS, L. M. M. dos. **"Não, não mate a bruxa! Ela é nossa amiguinha": reflexões sobre uma experiência de tornar-se um adulto atípico da brincadeira na educação infantil**. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014.

_____. **A importância do professor como apoiador nas brincadeiras da Educação Infantil**. Relatório de estágio da Disciplina Estágio Supervisionado II em Educação Infantil. Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, 2013.

TOMPKINS, M. In praise of praising less. In: BRICKMAN, N. A. **Supporting Young Learners 2: Ideas for Child Care Providers and Teachers**. Ypsilanti, MI: High/Scope Press, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. In: *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, Abr, 2007 (publicada em jun, 2008). Disponível em: <<http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>>. Acesso em: 10 dez.

RECEBIDO EM 22 DE FEVEREIRO DE 2015.

APROVADO EM 25 DE ABRIL DE 2015.