

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC - SP

Denis Rodrigues da Silva

RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE CRIANÇAS E OS BRINQUEDOS NA ESCOLA DE
EDUCAÇÃO INFANTIL

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

São Paulo

2021

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC - SP

Denis Rodrigues da Silva

RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE CRIANÇAS E OS BRINQUEDOS NA ESCOLA DE
EDUCAÇÃO INFANTIL

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: História, Política, Sociedade, na área de concentração: Educação e Ciências Sociais, sob orientação da Profa. Dra. Alda Junqueira Marin e coorientação do Prof. Dr. Odair Sass.

São Paulo

2021

Banca Examinadora

AGRADECIMENTO À AGÊNCIA DE FOMENTO

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 88887.473549/2020-00.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 88887.473549/2020-00

AGRADECIMENTO À FUNDAÇÃO SÃO PAULO

Agradeço à Fundação São Paulo (FUNDASP) pela oportunidade de estudar e pesquisar com apoio e direcionamento dessa estimada instituição à pós-graduação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente aos professores Dra. Alda Junqueira Marin e Dr. Odair Sass, por suas orientações, contribuições e pela paciência.

Agradeço aos professores Dr. Carlos Antônio Giovinazzo Júnior e Dra. Renata Provetti Weffort Almeida, que contribuíram significativamente para a conclusão e organização da pesquisa.

Aos demais professores do PEPG-EHPS, agradeço por tamanho carinho e atenção para formar, além de pesquisadores, profissionais comprometidos com uma educação séria.

Agradeço a todos os colegas que fiz no programa e que, com dedicação e afetividade, compartilharam suas ideias e objetivos que sempre contribuíram para que se pensasse o meu propósito.

Agradeço à Elisabete Adania, a querida Betinha, que com muito carinho garante a tranquilidade de quem é estudante do PEPG-EHPS.

Também agradeço às minhas professoras Karen Araki, Rosangela Souza e Zélia Carvalho de Souza, que primeiro me inspiraram o gosto pela docência. Depois, agradeço às professoras Ms. Fernanda Cristina Cobo de Sousa e Dra. Milena Fernandes Maranhão que, durante minha graduação em História, além da docência, inspiraram seus alunos e cobraram para que se tornassem professores pesquisadores.

Agradeço aos amigos da E. E. Cel. Siqueira Moraes, em Jundiá, onde trabalho e sempre pude comentar sobre minhas aulas e meu texto, além da compreensão de minhas ausências por dedicar-me ao programa.

A minha esposa Patrícia Vasconcelos e aos meus filhos, Heitor, Rafael e Théó, agradeço por serem cúmplices de minha sede por estudar.

Agradeço à minha mãe, Rosilda de Souza Silva, e à minha sogra, Eva Pereira de Araújo Vasconcelos, que contribuíram muito para que eu me dedicasse aos estudos.

Por fim, a todos vocês por quem tenho imenso amor e carinho, meu muito obrigado.

RESUMO

Esta pesquisa, inserida na linha “Instituição Escolar, práticas pedagógicas e formação de educadores”, do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, investigou a relação social das crianças, suas interações para entrada e permanência nos grupos por meio da troca dos brinquedos. Utilizando os conceitos de grupo (HORKHEIMER e ADORNO, 1973), troca (MARX, 1978), brinquedos (BENJAMIN, 2002; 2012), indústria cultural (ADORNO, 2002) e jogo simbólico (PIAGET, 1964), este estudo *ex-post facto* analisa relatos de pesquisa de campo em dissertações e teses que descrevem momentos de brincadeiras de crianças, na Educação Infantil, em escolas públicas com alunos entre três e seis anos nas suas interações e organização em grupos. Por meio das categorias de análise, agrupamentos e relações entre as crianças mediadas pelos brinquedos e a relação entre o agrupamento com o dono da brincadeira e sua apropriação, a pesquisa procura compreender como elas trocam os brinquedos para acesso à brincadeira, assim como se apropriam dos brinquedos e da própria brincadeira. As considerações revelam autonomia das crianças, interesses particulares e coletivos, representações embasadas pela indústria cultural, assim como significâncias por meio do jogo simbólico, baseado principalmente pelo sentido de interdependência das relações sociais.

Palavras-chave: Educação Infantil, relações sociais, grupos, troca.

ABSTRACT

This research, inserted in the “school institution, pedagogical practices and training of educators” of the Postgraduate Studies Program in Education: History, Politics, Society of the Pontifical Catholic University of São Paulo, investigated the social relationships of childrens, their interactions to enter and remain in groups through the exchange of toys. Using the concepts of group (HORKHEIMER e ADORNO, 1973), exchange (MARX, 1978), toy (BENJAMIN, 2002; 2021), cultural industry (ADORNO, 2002) and symbolic game (PIAGE, 1964), this ex-post facto research analyzes reports of field research in dissertations and theses that describe children’s moment and games in early Childhood Education in public schools with children between three and six years old in their interactions and organization in groups. Through the analysis categories, groupings and relationship between children mediated by toys and the relationship between the grouping with the owner of the game and its appropriation, the research seeks to understand how the children exchange toys for group access, as well as takes ownership of toys and own joke. The considerations reveal the children's autonomy, private and collective interests, representations based on the cultural industry, as well as significance through symbolic play, based mainly on the sense of interdependence of social relations.

Keywords: Childhood Education, social relations, groups, exchange.

Sumário

INTRODUÇÃO.....	10
1. EDUCAÇÃO INFANTIL: REVENDO AS POLÍTICAS E AS PESQUISAS.....	12
2. OS CONCEITOS, A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS CATEGORIAS DE ANÁLISE	22
3. A PESQUISA.....	26
3.1 Descrições das situações nas categorias de análise	28
3.2 Analisando as situações à luz dos conceitos.....	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	70
DOCUMENTOS	73

INTRODUÇÃO

De acordo com a área de concentração Educação e Ciências Sociais, na linha de pesquisa “Instituição Escolar: organização, práticas pedagógicas e formação de educadores”, do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, a pesquisa investigou, na Educação Infantil, as relações sociais entre as crianças, procurando compreender como tais conexões, na troca e apropriação do brinquedo e da brincadeira, evidenciam a organização das crianças em grupo à luz de conceitos da Teoria Crítica da Sociedade e do Capital de Marx.

A Educação Infantil, observada com o aporte conceitual da Teoria Crítica da Sociedade e da Teoria Marxista, pode revelar e permitir que se organize uma compreensão de como as crianças se relacionam e se organizam nessa etapa da educação enquanto sujeitos da sociedade capitalista. É importante frisar que essa organização das crianças exige uma atenção crítica quanto à autonomia delas, posto que a legislação sobre a Educação Infantil estabelece a necessidade do planejamento e rotinas de atividades que atendam a um projeto de formação, e pesquisas anteriores apontam para uma valorização da escolarização e antecipação da alfabetização em detrimento do brincar. É sabido que, na Educação Infantil, boa parte de sua rotina é orientada pelo planejamento dos educadores sob a justificativa de estimular o desenvolvimento da criança, inclusive nos momentos tidos como livres, em que elas buscam entrosamento, parcerias, soluções dos conflitos e tudo mais que possa ser compreendido como fundamental a essa faixa etária.

Esta pesquisa pretendeu observar essas relações à luz de dois conceitos centrais, de grupo (HORKHEIMER e ADORNO, 1973) e troca (MARX, 1978). Mas outros conceitos são apropriados para aprofundamento teórico do trabalho, como brinquedos (BENJAMIN, 2002; 2012), indústria cultural (ADORNO, 2002) e jogo simbólico (PIAGET, 1964). Tais conceitos serão tratados de forma a apontar que as crianças, para se relacionarem, fazem-no muitas vezes trocando, sejam seus objetos ou os lugares da brincadeira - os espaços de brincar. Também vale destacar o lugar do brinquedo nessa relação de troca, seja ele o artefato industrializado, enquanto um brinquedo estruturado, com características próprias e possíveis de determinar a brincadeira, por exemplo, bonecos de heróis, ou desestruturados, que nas mãos e imaginação das crianças ganham forma e permitam acesso à brincadeira.

A pesquisa valeu-se de relatos das brincadeiras de crianças entre três e seis anos, em escolas de Educação Infantil públicas, coletados em dissertações e teses que, de outras formas e sobre outros conceitos, problematizaram as relações das crianças por meio das trocas de brinquedos. Essa escolha foi feita em virtude do tempo de pandemia da covid-19, que impediu que se deslocasse às escolas para fazer a coleta de dados. No entanto, considera-se não haver qualquer prejuízo à análise, pois se apropriou de relatos das brincadeiras e tomou-se como critério para tal, relatos que procuraram descrever as atividades das crianças de forma a contar como brincavam e estabeleciam suas relações, com o mínimo de inferência do pesquisador.

As descrições foram analisadas com os conceitos da Teoria Crítica da Sociedade e da Teoria Marxista, reconhecendo a participação das crianças no sistema capitalista, assim como o próprio sistema atribui a elas sentido e razão enquanto consumidoras.

Por fim, a pesquisa revela significações das atividades das crianças em virtude do que vivem e consomem, assim como de seus gostos por determinados brinquedos e brincadeiras, associações por meio do que possuem ou levam à escola para brincar. Também os brinquedos ofertados pelas instituições de ensino ganham significados para as relações e são objetificados outros que, por não serem estruturados, ganham, partindo da imaginação das crianças, sentidos.

A pesquisa procurou compreender como essas relações são presentes no cotidiano escolar da Educação Infantil em diálogo com a teoria e pesquisa acadêmica sobre o tema, ofertando uma nova possibilidade de observar e descrever as relações nessa etapa da formação escolar.

1. EDUCAÇÃO INFANTIL: REVENDO AS POLÍTICAS E AS PESQUISAS

Esta pesquisa se inclina à Educação Infantil antes por um debate que se iniciou na disciplina Educação Escolar e Sociedade e levou a comparar infâncias de épocas diferentes. Neste sentido, discutiu-se também o papel da escola de Educação Infantil, bem como, atualmente, sua posição política e de formação distinta em relação à sua primeira oferta, quando era compreendida como lugar que para cuidava de crianças pequenas que tinham mães trabalhadoras. Nos dias atuais, a escola das crianças pequenas tem outro sentido que, apesar de não ser foco central deste estudo, faz-se necessário entendê-lo, até mesmo pelo sentido de conhecer o espaço que se propõe compreender.

Nesta reflexão sobre a Educação Infantil, levantou-se da Constituição Brasileira de 1988, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e da Base Nacional Comum Curricular sua caracterização política, assim como em outros trabalhos acadêmicos que contribuíram significativamente para compreender que a escola não se faz, somente, de seus objetivos políticos e que, por detrás de toda instituição está também o social, que em um esforço teórico e de pesquisa, faz-se revelar outras tantas características dessa etapa da educação.

O Capítulo III, da Educação, da Cultura e do Desporto, na Constituição Federal, no artigo 205, afirma:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, *on-line*).

Ainda de acordo com a Constituição brasileira, a educação tem gratuidade garantida pela lei dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, e ao que tange, um primeiro grupo, até os 5 (cinco) anos, na escola de Educação Infantil. Esse texto, alterado por Emenda Constitucional nº 53, de 2006, reconhece a Educação Infantil como etapa da formação do cidadão.

Por isso, a exigência de regulação e normatização passa a ser imprescindível para o desenvolvimento de uma escola singular, que atenda às crianças como indivíduos

de direitos. Para tanto, documentos de caráter nacional, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, apregoam que a proposta pedagógica

(...) das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, DCNEI, p. 18).

Além disso, deve se comprometer com eixos curriculares norteados por interações e brincadeiras. Entende-se, dessa forma, o quanto o documento reconhece e preza por aquilo que é essencial à criança pequena: o ato de brincar.

Dentre tantas diretrizes importantes ao atendimento da criança pequena na escola de Educação Infantil, destacam-se algumas que confluem para o objetivo desta pesquisa, a saber:

Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (BRASIL, DCN, p. 26).

E entre tantos, reconhece-se como tema que deva permear as atividades com as crianças: Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil (BRASIL, DCN, p. 31).

Apesar das Diretrizes e Bases terem se constituído norteadoras dos trabalhos que culminaram nas práticas da Educação Infantil, a partir de 2017, com a promulgação da BNCC, as orientações tornaram-se tanto mais específicas, além de ofertar uma nova concepção de Educação Infantil “que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo” (BRASIL, BNCC, p. 36), de forma a reforçar a concepção de criança, fundamental para sua alocação como sujeito de direitos:

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, BNCC, p. 37. Apud BRASIL, 2009).

Nesta pesquisa, que busca analisar a relação entre as crianças e os brinquedos como objeto, destacam-se alguns pontos pertinentes para compreender o motivo de a Educação Infantil ofertar condições mínimas para que as crianças brinquem e interajam.

O brincar destaca-se como direito:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (BRASIL, BNCC, p. 38).

Para tanto, campos de experiências são provocados para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, com destaque para “o eu, o outro e o nós”, que descrevem sua condição enquanto modo de interação com os pares e adultos, para que a criança se diferencie e, simultaneamente, identifique-se sobre si e com os outros. Também o eixo “escuta, fala, pensamento e imaginação” marca determinada importância ao recorte desta pesquisa, no momento em que a escola de Educação Infantil apregoa possibilidades de progressivamente as crianças ampliarem vocabulários, recursos de expressão e de compreensão (BRASIL, BNCC, p. 40-41).

Inegavelmente, os documentos que amparam legalmente a Educação Infantil parecem cercar bem a etapa; no entanto, o que transcorre na escola com as crianças pequenas que se expressam de formas muito mais amplas e significativas quando, para além dos documentos legais, observam-se as revelações que fazem as pesquisas nessa etapa. Para compreender esse possível diálogo entre legislação e a socialização, procurou-se, nas pesquisas que contribuíram para este estudo, visualizar as relações das crianças por meio do brincar.

Ao consultar o trabalho de Almeida (2009), percebe-se o quanto entre a institucionalização da escola, pela via legal, e a compreensão social desta fase da escolarização há certa familiarização por parte da sociedade na relação entre criança e aluno. A pesquisadora, recorrendo a Gimeno Sacristán (2001)¹, problematiza a categoria aluno enquanto uma condição natural da criança. A crítica constrói-se sobre não se questionar as “consequências positivas ou negativas de se frequentar a escola” (ALMEIDA, 2009, p. 84). É bastante pertinente refletir sobre esta situação, em virtude

¹ GIMENO SACRISTÁN, José. *O currículo, uma reflexão sobre a prática*. Ed. Art Med. Porto Alegre, 1998.

de tornar-se mais atento às condições em que a escola se impõe para os alunos e de como pode ocorrer certa passividade em compreender a escola e suas práticas.

Já em sua tese, a autora pesquisa, enquanto formação e processo de socialização na Educação Infantil, mais uma vez há naturalização do sistema de escolarização das crianças pequenas e, apoiada em Adorno (1996)², alerta para o quanto em sua formação, na sociedade capitalista, converte-se em valor. Adiante, a autora define cultura por sua apropriação subjetiva, um simulacro dos reais objetivos e finalidade da formação. Isso representa, de acordo com a Teoria Crítica, que na sociedade capitalista as escolhas dos indivíduos “são determinados pela lógica dessa sociedade” (ALMEIDA, 2014, p.27).

O trabalho de Piccolli (2015) observa a interação entre o brinquedo e o planejamento da ação educativa. A pesquisadora, ao considerar a documentação que trata da oferta dos brinquedos e da brincadeira para Educação Infantil, problematiza o quanto a ideia de que as crianças já sabem brincar isenta os educadores de planejar bem as atividades. A pesquisa alerta para que as atividades possíveis às crianças não sejam dadas meramente pelo fato de elas brincarem, mas que seja intencional, em um “conjunto de ações desenvolvidas pelo professor”, a fim de facilitar a “integração entre cuidar e brincar em todos os tempos da permanência da criança na creche” (BRASIL, 2012, p. 38 apud PICCOLLI, 2012, p. 44).

Almeida (2016) ressalta o quanto as rotinas na escola de Educação Infantil podem se tornar automatizadas, em vista de “ser muito difícil refletir todos os dias os atos cotidianos”. Alerta também para o fato de que a rotina escolar, apesar de ser amparada e fundamentada legalmente, deva ser planejada e que, mesmo assim, situações de imprevistos acontecem, o que exige dos educadores parceria e solidariedade para atenderem as crianças (ALMEIDA, 2016, p. 76).

Para Santos (2018), ao refletir sobre o tempo dedicado ao brincar, percebe o quanto é furtado das crianças esta possibilidade por uma antecipação do processo de escolarização e analisa como na Educação Infantil se priorizou o ensino de letras e números em um modelo escolarizado. Dessa forma, alerta para o quanto a escola de Educação Infantil assume uma postura de formar para as séries seguintes em detrimento da possibilidade de as crianças terem uma educação que de fato lhes é de direito.

Na pesquisa de Palmeira (2018), a problemática sobre a Educação Infantil recai no fato de que o processo de escolarização incute na criança maior heteronomia do que

² ADORNO, Theodor W. *Teoria de la pseudocultura*. In. ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. Sociologica. Taurus Ediciones, 1966.

autonomia. Apoiada na literatura piagetiana, a pesquisadora aponta o quanto o cotidiano escolar é “formado por uma rotina de instruções onde as crianças recebem caminhos prontos do que e quando aprender” (PALMEIRA, 2018, p. 34).

Em análise à legislação e as percepções que as pesquisas apontam sobre a rotina da Educação Infantil, é percebido o quanto a lei se faz presente. Em todo sentido, os profissionais que ministram nessa etapa procuram cumprir com algum rigor as orientações que estão pressupostas. No entanto, cada escola, cada educador, cada currículo infere de forma diferente sobre cada situação. Em geral, verifica-se que a lei é cumprida, porém, sem a crítica sobre a prática ou reflexões mais aprofundadas, que poderiam ser tomadas em âmbitos da gestão escolar, primeiramente, mas também pessoalmente, quando o profissional tem a possibilidade de refletir sobre sua prática.

As dissertações e teses que atenderam ao interesse desta pesquisa e aqui foram reunidas para serem analisadas pela linha teórica que se propõem, são também possíveis de alimentarem a reflexão sobre Educação Infantil para além do objetivo deste estudo. Pode-se inferir, então, que a leitura dessas pesquisas contribuiu, inclusive, para o aprofundamento sobre a Educação Infantil.

A produção de dissertações e teses para o tema da Educação Infantil é extensa e variada. Importa para este estudo apresentar aquelas que contribuem pela proximidade com o tema, assim como com a teórica.

A começar pelos trabalhos desenvolvidos no programa ao qual esta pesquisa se submete, o EHPS da PUC-SP, os trabalhos de Almeida (2009, 2014), os quais tratam de compreender “como as crianças vivenciam as experiências escolares, como reagem diante da organização escolar e o que criam a partir da convivência diária” (ALMEIDA, 2009, p. 103), demonstrou a influência que o sistema burocrático exerce sobre as atividades sistematizadas para as crianças, e que, nas brechas existentes da própria atividade, as crianças expressam sua autonomia, dando outro significado aos objetos e materiais dispostos pelas professoras, o que permite entender que a todo tempo as crianças estão ligadas aos processos educativos sistematizados por um planejamento, mas que buscam colocar suas relações sociais para além do programado.

Almeida (2009) também buscou investigar as ações e relações entre as crianças a partir dos padrões que a escola de Educação Infantil lhes impõe. Suas considerações mostram que as crianças aproveitam brechas no tempo da escola e de sua estrutura burocrática para interagirem espontaneamente. Elas estão atentas o tempo todo – não às iniciativas escolares – mas aos colegas, às brincadeiras, aos materiais, ao seu redor e,

por isso, encontram as brechas para promoverem suas espontaneidades. Para a pesquisadora, “criam um contexto paralelo, ou seja, atribuem outros sentidos aos materiais e às propostas das professoras” (ALMEIDA, 2009, p. 105).

A autora ainda alerta que, em virtude dos docentes não se atentarem para a espontaneidade das crianças, perde-se a oportunidade de desvelar o que elas desenvolvem, seus interesses e conhecimentos e que poderiam atendê-las melhor; porém, são crianças pequenas sufocadas pela burocracia escolar.

Da mesma autora, sua tese de 2014, alinhada à Teoria Crítica da Sociedade, tem o foco na avaliação escolar, sendo interessante porque procura “descrever e analisar como as crianças são avaliadas na pré-escola, quanto aos meios e critérios adotados, no que se refere aos comportamentos sociais, leitura e escrita e arte” (ALMEIDA, 2014, p. 4). Nas considerações da autora, observa-se que a avaliação, que deveria ter papel crítico para uma educação justa e igualitária, finda-se apenas para aferição da aprendizagem. Entende-se, de sua contribuição, que a escola da Educação Infantil possa valorizar mais o burocrático que as relações propriamente expressas das crianças, tendo, enfim, um alerta para o que de fato são as relações das crianças ou as instituídas pela escola. Embasada pela Teoria Crítica, “considera que a escola atende aos ditames da sociedade em que está inserida e carrega, seja nas formas de socialização ou na transmissão dos conteúdos, suas contradições” (ALMEIDA, 2014 p. 23).

Ao refletir sobre as considerações de Almeida, percebe-se o quanto a atividade escolar está se sobrepondo às crianças. Ora, não seria diferente, uma vez que a Educação Infantil possui um planejamento de atividades, uma rotina a seguir, uma oferta de saberes e aprendizagens da qual escola e família esperam que as crianças cumpram; no entanto, está lá o escape das crianças para se organizarem, brincarem a seu modo, realizarem suas trocas e estabelecerem relações. Fica evidente que, apesar de qualquer ação promovida pela escola, haverá momentos que permitirão as brechas para que as crianças tomem conta de determinadas situações.

Piccolli (2015), ao estudar o brinquedo e seus lugares, a saber, a casa da criança, o museu e a escola de Educação Infantil, constata

(...) que barro, gravetos, folhas, sementes, potes plásticos descartados, entre outros, transformam-se em material empírico para suas brincadeiras [das crianças]. Dentro desse contexto, entendemos por

que Benjamin (1970)³ identifica a brincadeira como a escola da faculdade mimética da criança (PICCOLLI, 2015. p. 171).

Piccolli (2015) ainda ressalta a importância de que tal mimese na Educação Infantil possa ser observada nas relações de troca dos brinquedos e mesmo nos grupos de crianças que possam se inserir na brincadeira, ou mesmo aceitos, por portarem brinquedos compatíveis com a brincadeira.

Uma interessante dissertação de mestrado, feita por Almeida (2016), analisa as relações das crianças para entrarem e permanecerem nos grupos. Essa entrada pode ser por um pedido ou convite verbal, quando a criança é chamada ou pede para brincar de forma explícita, mas também não verbal, quando estratégias são tomadas pelas crianças para que possam iniciar uma brincadeira ou permitir que outra entre. Ao apresentar a referência de Borba (2005)⁴, “as brincadeiras, em geral, ‘pertenciam’ a uma criança, que era responsável por definir quem podia ou não brincar, além de resolver os possíveis conflitos e questões que surgissem, referentes à organização da brincadeira” (ALMEIDA, 2016. p. 106), a pesquisadora aponta que, analisando diferentes espaços da escola, a interação se diferencia: na sala, em grupos menores e com mais convivência, a entrada é buscada pela estratégia verbal; contrariamente, nos parques e com outras turmas dividindo os espaços, a estratégia adotada costuma ser a não verbal (ALMEIDA, 2016, p. 125).

Ao buscar essas análises em Santos (2018), encontra-se a problemática de que, apesar de haver direitos à brincadeira para as crianças, e que isso é um fato que garante lugar à infância, há em demasia preocupação com o alfabetizar e escolarizar as crianças, sendo garantido realmente a este direito poucas horas na semana, que ocorrem às sextas-feiras, o “dia do brinquedo”. Aponta, ainda, como retrocesso à Educação Infantil a tentativa de torná-la etapa preparatória ao Ensino Fundamental.

Ao tratar dos brinquedos, a pesquisa aponta para questões de gênero, e que as condições de se compreender brinquedos de meninas e brinquedos de meninos têm raiz nas relações culturais aprendidas, “principalmente por meio da oferta diferenciada de brinquedos” (SANTOS, 2018, p. 143).

³ BENJAMIN, W. *Capacidade Mimética*. In.: CHACON, V. (Org.). **Comunicação – 2: Humanismo e Comunicação de Massa**. p. 47-52. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1970.

⁴ BORBA, Angela Meyer. **Culturas da Infância nos espaços e tempos do brincar**: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de Educação Infantil. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 205. p. 296.

No entanto, as crianças, ao se agruparem e trazerem seus brinquedos às sextas-feiras para a escola, demonstraram transgredir a ideia acima mencionada: no convívio e na troca dos brinquedos, as questões de gênero se dispersam e a brincadeira ganha outro enredo a partir das relações que as crianças estabelecem.

Portanto, os brinquedos e brincadeiras trazem significados variados para as relações das crianças, inclusive de apropriação da própria brincadeira. Fato que também se procura investigar.

Toma-se Walter Benjamin (2012) quando reflete a obra de Karl Gröber, afirmando que o autor não se engana ao refletir que

a criança só deseja na sua boneca o que vê e reconhece no adulto. Por isso até o século XIX a boneca vinha de preferência com roupas de adultos; o bebê com fraldas ou o bebê que hoje predomina no mercado dos brinquedos não existia antes (BENJAMIN, 2012. p. 268).

Benjamin apresenta um argumento valioso, de que a criança está refletindo os aprendizados vistos dos adultos, e tais aprendizados podem ser compreendidos pela indústria cultural.

As pesquisas consultadas também apontam para situações em que as trocas de brinquedos e o acesso à brincadeira ressignificam o entendimento que as crianças têm das relações (SANTOS, 2018). Além do acesso à brincadeira, a forma como ela se desenrola permite que se observem suas expressões sobre o mundo e o que aprendem e significam ao longo da brincadeira.

Ainda, o mesmo estudo, ao descrever a fala de uma das professoras da escola sobre a preferência de determinados brinquedos pelas crianças, afirma que, por um aluno optar pela casinha – que fica localizada no pátio da escola em que foi realizada a pesquisa – e dizer “eu vou lá na casinha”, outros automaticamente acompanham. Contrariamente, é também relatada a existência de um computador de brinquedo com joguinhos, que por ser apenas um, é bastante disputado. Nessa situação, ao recorrer ao conceito de troca, percebe-se o quanto, na variedade de possibilidades que a casinha oferece, essa troca é mais fácil e torna a interação mais rápida. Já o computador de brinquedo, por não ter algo que se equivalha para a brincadeira em grupo, torna seu portador isolado ao jogar os jogos nele contidos, não havendo facilidade para a troca e tampouco para a interação.

Marques (2018) também analisa a relação das crianças em grupos de brinquedos e apresenta episódios interessantes para a interação. Em recortes de seu trabalho podemos observar como a troca é o meio para a interação e preservação da brincadeira que, para as crianças, pode ser entendido como a continuidade ou a ruptura da relação.

Ao consultar Rivero (2015), vemos que sua pesquisa interrogou a constituição social das crianças mediante o relacionamento entre escola e famílias, comparando-as e buscando compreender, por meio de suas práticas sociais cotidianas, “os elementos culturais e sociais apropriados e reproduzidos por elas interpretativamente no brincar” (RIVERO, 2015, p. 237).

As considerações da autora revelam que, longe da família, as crianças participam de relações interpessoais e emocionais com “orientações diversas e recorrem a recursos particulares derivados de suas experiências anteriores”, além de perceber das instituições de Educação Infantil as condições tanto limitadoras quanto favoráveis às brincadeiras, e destarte, para as próprias relações das crianças (RIVERO, 2015, p. 237). A pesquisadora, considera que elas, ao experimentarem relações interpessoais e emocionais com orientações diversas - presente no planejamento das professoras -, produzem e participam da cultura de pares.

Em De Palmeira (2018), são narrados episódios de brincadeiras à luz do conceito de jogo simbólico (PIAGET, 1975, p. 351). As crianças, ao terem descritas suas brincadeiras e interações e ao serem observadas, constatou-se que, independentemente das orientações pedagógicas, as crianças atribuem sentido e significado de acordo com suas necessidades e interesses, vislumbrando por elas mesmas seu jogo simbólico e jogo de regras, sem que isso seja ensinado pelos adultos (PALMEIRA, 2018, p. 140).

Por esses exemplos que foram observados no levantamento da bibliografia, percebe-se que a troca e o brinquedo são comuns nas relações das crianças. Um dado importante que se observa nas descrições dos pesquisadores é uma busca pela interação das crianças, sem que haja a intervenção dos professores. Essa situação pode ser observada por variadas possibilidades: do próprio método de pesquisa, que deseja investigar a interação das crianças sem a participação do professor; de se relatarem as possibilidades que as crianças encontram de interagirem sem que o professor faça parte da situação; do professor, por falta de iniciativa, não atender ao chamado das crianças ou não intervir para que elas mesmas busquem a solução de seus conflitos. Cabe ressaltar que, para atender ao que esta pesquisa se propõe, foram selecionados trechos

que se adequaram às categorias escolhidas para que sejam mais bem analisadas e relatadas a partir do embasamento conceitual.

2. OS CONCEITOS, A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Para investigar o foco que o estudo se propõe, tomam-se os conceitos de grupo (HORKHEIMER e ADORNO, 1973) e troca (MARX, 1978), os quais servem como referência à pesquisa por sua possibilidade de elaborar uma análise que se aproxime das teorias que a apoiam, assim como dialogar com os levantamentos acadêmicos que possuem proximidade temática ou teórica. Outros conceitos subsidiam a pesquisa, como brinquedo (BENJAMIN, 2002; 2012), indústria cultural (ADORNO, 2002) e jogo simbólico (PIAGET, 1964). Decerto que, ao brincarem, as crianças usam o brinquedo, estruturado ou não-estruturado, dando significado às suas relações por meio das brincadeiras. Neste cenário, é sendo possível que se observem as crianças através da Teoria Crítica da sociedade.

Os autores dessa teoria, ao refletirem sobre o conceito de grupo, procuram contar um breve histórico do esforço intelectual europeu para situar o debate sobre o tema, e reconhecem antes, as várias tentativas de o tornar mais manejável. Para os frankfurtianos, em primeiro plano estão os microgrupos, em que é mais fácil reconhecer empiricamente as relações de interdependência. Apesar de a discussão se aprofundar para um debate sociológico mais amplo, interessa o microgrupo cujo “o contato direto entre os homens que pertencem a tais grupos permite a identificação com outros membros, com os quais tem uma experiência real e imediata, e com o próprio grupo” (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 71).

Entre os fatos que historicamente constituem a organização em grupos está também a troca, e Marx (1978) a explica, entre outros conceitos, pelo valor de uso. É valor de uso a razão entre a quantidade de trabalho socialmente necessário e o tempo de trabalho socialmente necessário. A necessidade humana permite aos indivíduos estabelecerem os critérios - quantias - para a troca. Na Educação Infantil, as crianças não determinam esse critério com base em valores monetários, mas compreendem seu valor de troca para o acesso à brincadeira e ao grupo. Marx mostra que a troca é considerada em dois aspectos, a qualidade e quantidade; contudo, o que interessa realmente é a utilidade da coisa a ser trocada e que atribui o valor de uso do bem. Vale ressaltar que, para o filósofo alemão, o valor de troca parece puramente relativo e se relaciona às necessidades de quem faz a troca. Para concluir a definição do conceito, a

troca entre as partes interessadas se torna redutível a uma terceira quantidade - para esta análise, a aceitação ou não do pertencimento ao grupo (MARX, 1978, p. 24). Quando se toma o conceito de troca para analisar as relações das crianças, procura-se essa relação, no que se refere ao ponto de vista das interações das crianças, e como, a partir de um brinquedo, ou seus tipos, poderão outras crianças interagirem ou não com o grupo.

As crianças fazem parte da sociedade capitalista e estão, a todo tempo, aprendendo as relações que são baseadas neste modelo de sociedade. As formas de agrupamento dizem respeito à organização da sociedade e podem ser compreendidas pelas preferências, de gênero, idade, entre tantas coisas, inclusive, pelo brinquedo que, de certa forma, marca tais condições sociais e até mesmo econômicas, em face de que os brinquedos são, majoritariamente, elementos do mercado.

Trata-se o conceito de brinquedo como “um objeto condicionado pela cultura econômica” (BENJAMIN, 2002, p. 100) e, já em 1928, quando Walter Benjamin reflete sobre o assunto, aponta sobre o brincar ser visto da perspectiva e da imitação do adulto. Nesse sentido, dois tópicos parecem importantes para a utilização do conceito: de se fazer uma análise que observe o brinquedo na relação de troca e também da própria dinâmica das crianças para estabelecer os critérios de troca. Destarte, o brinquedo assume sua condição econômica, não aquela de um valor expresso em dinheiro, mas do interesse para a relação das crianças.

Ao tratar com maior atenção a função econômica do brinquedo nas relações de troca entre as crianças no sistema capitalista, fez-se a escolha de analisar como tais relações são reguladas pelo consumo, inclusive a ponto de determiná-lo e exprimir certa mesmice nas relações. Adorno (2002) exemplifica essa situação ao tratar do desenho animado que, apesar de não ser o foco deste trabalho, é uma das possibilidades de entretenimento das crianças influenciadas pela indústria cultural. Na crítica do autor, os desenhos deixam de ser “expoentes da fantasia” para que o “divertimento converta-se na qualidade da crueldade organizada” (ADORNO, 2002, p.19-20). Toma-se, portanto, o quanto as crianças podem, nessa sociedade, significar as relações com os brinquedos e brincadeiras, a partir de certo engessamento dos desejos. No mínimo, este despertar de atenção que a obra exorta deve permitir que as análises das relações das crianças sejam mais críticas do que aquilo que é pedagogicamente planejado. Ao ler o que descreve o autor da Teoria Crítica, em que os desenhos animados martelam os cérebros sobre como os maus-tratos e o esfacelamento de toda resistência individual são a condição de vida

nessa sociedade, o conceito de indústria cultural permite assertividade para o tecimento das análises das relações.

De Piaget (1964), toma-se o jogo simbólico, conceito importante para analisar as relações das crianças pelas trocas, haja visto o quanto os objetos são significados por elas na brincadeira, além de representar “uma situação sem relação direta com o objeto que lhe serve de pretexto, objeto esse que serve, simplesmente, para evocar a coisa ausente” (PIAGET, 1964, p. 129).

Por meio do entrelaçamento desses conceitos e obras dos referidos autores é que este trabalho se inclina a observar e analisar as relações das crianças na Educação Infantil, com as trocas entre os brinquedos para o estabelecimento de grupos. Essas escolhas se deram por compreender o quanto o sistema capitalista é influente nas relações sociais desde suas primeiras possibilidades, não escapando a escola de Educação Infantil dessa realidade, mas principalmente, pela tentativa de organizar racionalmente a compreensão de como as crianças se relacionam e trocam para se aceitarem e brincarem.

A partir dos conceitos anteriormente expostos, serão duas as categorias de análise em que se propõe a organização dos dados da pesquisa: a primeira, agrupamentos e relações entre as crianças mediadas pelos brinquedos; a segunda, a relação entre o agrupamento com o dono da brincadeira e sua apropriação.

A categoria relação entre as crianças que se agrupam pelos brinquedos procurou observar nos levantamentos de dados as relações tanto mais paralelas, em que a posse de determinados brinquedos ou outros objetos para a brincadeira já fossem suficientes para o acesso ao grupo e a sua permanência. Isso não exige que, durante os levantamentos, não se tenham encontrado situações conflitantes para tal categoria.

A segunda, a relação entre o agrupamento com o dono da brincadeira e sua apropriação, foi definida em função de separar as situações em que determinadas crianças tenham antes se apropriado de determinados brinquedos e, dando início à brincadeira, estabelecem com maior rigor a seleção dos que podem ou não brincar no grupo, em que a troca dependa da aceitação daquele que primeiro se apropriou da brincadeira.

Essas duas categorias foram definidas antes por uma necessidade de organização do trabalho e analisar os estudos do levantamento acadêmico - por se tratar de uma pesquisa *ex posto facto* -, mas também em considerar como é interessante o quanto as

crianças na Educação Infantil são autônomas para se agruparem, fazerem escolhas e hierarquizarem as relações.

3. A PESQUISA

Fica definido como objeto de pesquisa a relação de troca entre as crianças da Educação Infantil, tendo-as como sujeitos, e como problema de pesquisa compreender como essas relações, na troca e apropriação dos brinquedos na escola de Educação Infantil, evidenciam a organização, pelas crianças, em grupos?

Em virtude do período de pandemia da COVID-19 em que esse projeto se insere, não foi possível ir à escola de Educação Infantil e observar as crianças; por isso, para viabilizar a pesquisa, optou-se pelo formato *ex-post facto*, buscando dados em dissertações e teses que narram as relações das crianças ao brincarem e em posse de brinquedos.

Desta possibilidade, inquiriu-se aos relatos que as pesquisas trazem nos momentos de troca entre as crianças:

- Como se caracterizam as relações entre as crianças da Educação Infantil?
- Como se dá a relação das crianças com os brinquedos dos quais se apropriam?
- Os que as trocas revelam para a organização de grupos de crianças na Educação Infantil por meio dos brinquedos que escolheram?

Essas perguntas foram feitas a algumas pesquisas já realizadas no âmbito da Educação Infantil, sendo as de Almeida (2009), Almeida (2016), Souza (2018), Marques (2018), Santos (2018), Rivero (2015) e Palmeira (2018), procedimento que serviu de trajeto para elucidar, com aporte dos conceitos, uma possível compreensão das relações de trocas das crianças para engajamento nos grupos.

As análises de descrições que são observadas nesta pesquisa fazem parte do conjunto de dissertações e teses que foram levantadas. Em seu bojo, estarão descrições de outros pesquisadores, oriundos de seus relatos e diários de campo a ser utilizados neste estudo por não haver a possibilidade, diante da pandemia do coronavírus, de se ir a uma escola de Educação Infantil e fazer a experiência da coleta de dados *in loco*. No entanto, considera-se não haver prejuízos para a análise, decerto que as descrições que foram selecionadas se encaixam nas categorias acima propostas e que, em seguida, sejam analisadas à luz dos conceitos escolhidos⁵.

⁵ Fez-se a escolha de replicar os relatos de pesquisa tais como se encontram nos trabalhos originalmente defendidos.

Os trabalhos selecionados para uso de seus relatos foram levantados, primeiramente, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); em seguida, de acordo com as sugestões da orientação, foram buscados nos bancos de dados de demais universidades, como o Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina (RIUFSC), o Repositório Institucional da Universidade Federal de Minas Gerais (RIUFMG), assim como estudos defendidos no programa ao qual esta pesquisa se submete, o PEPG-EHPS, no Sistema de Publicações Eletrônicas de Teses e Dissertações (TEDE).

Os filtros utilizados foram “Educação Infantil”, “grupos”, “relações sociais” e “brinquedos”. Por meio destas buscas, os títulos que traziam informações sobre agrupamentos das crianças e relações entre elas e com os brinquedos, leram-se os resumos e foram consultados se em seu escopo estavam em detalhes as descrições das experiências das crianças. Dos trabalhos que continham tal descrição detalhada e que permitisse a análise dessa situação, foram replicados na íntegra na pesquisa, alocados em alguma das duas categorias de análise para que, averiguadas, apresentem a interpretação em consonância com a linha teórica da Teoria Crítica da Sociedade.

Quanto ao método de investigação e análise, segue-se a ideia de “um julgamento equilibrado da investigação social empírica e de seu valor (...) exigir que ela se emancipe de toda uma série de preconceitos” (HORKHEIMER e ADORNO, 1973, p. 124); para tanto, manter-se fidedigno ao problema de pesquisa e suas categorias de análise, assim como buscar responder às perguntas secundárias em sua consideração, sendo esse o esforço.

Toma-se, também a descrição de sociologia de Horkheimer e Adorno quando esta

(...) refere-se, sobretudo, a relação ativa entre o homem e a natureza, assim como às formas objetivas de associação entre os homens (...). A objetividade do caso social que em grande medida, ilude a consciência individual e, inclusive, o conhecimento coletivo, é o que a investigação social empírica deve, precisamente, esclarecer rigorosamente e sem idealizações. (HORKHEIMER e ADORNO, 1973, p. 127).

Sob essa atenção as descrições são organizadas e analisadas, procurando compreender como as crianças realizam trocas para sua interação por meio dos brinquedos, que são objetos do mundo capitalista e carregam consigo “figuras [que] caracterizam antes aquilo que o adulto gosta de conceber como brinquedo do que as

exigências em relação ao brinquedo” (BENJAMIN, 2002, p. 86). Estariam, portanto, nos brinquedos, diversas representações que pertencem à indústria cultural, e são vividos pelas crianças em suas relações. Não interessa questionar essa reprodução, mas entendê-la nesse momento como parte da brincadeira, da troca e do pertencimento ao grupo.

A seguir são descritas as situações analisadas que fazem parte do conjunto enunciado das pesquisas realizadas e aqui observadas sob o olhar que se propõe.

3.1 Descrições das situações nas categorias de análise

Abaixo se apresenta um quadro descritivo das pesquisas que tiveram seus dados incluídos neste trabalho. O objetivo é facilitar a localização inicial das informações mais pertinentes para a análise e manusear a pesquisa de acordo com o interesse de leitura.

Quadro 1: Pesquisas consultadas e situações selecionadas

Autor / IES / Ano	Título	Objetivos	Situações Selecionadas
MARQUES, Vivane Calado Leal, Universidade Federal de Pernambuco, 2018	Cooperação entre crianças e construção de parcerias privilegiadas em um grupo de brinquedo	Investigar, por meio de observações sistemáticas, comportamentos de cooperação entre crianças de 3 anos durante atividades livres em seu grupo de brinquedo.	1.1
ALMEIDA, Renata Provetti Weffort, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009	Se essa escola fosse minha... A organização da Educação Infantil e o grupo de crianças em contexto escolar	Investigar as ações e relações entre crianças inseridas na educação básica infantil; buscar compreender como elas lidam com os padrões promovidos pela escola, bem como as maneiras a partir das quais ocorrem as interações entre elas.	1.2
ALMEIDA, Elaine Conceição Silva de Almeida, Universidade Federal de Minas Gerais, 2016	“Se você estiver aqui, você é nossa amiga, senão não é”. As interações entre um grupo de crianças no ambiente da Educação Infantil	Compreender e analisar como as crianças de cinco e seis anos, integrantes de uma turma da Educação Infantil, interagiram em grupos no ambiente de uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI).	1.3 2.1 2.2 2.3 2.4 2.5
SANTOS, Paloma	Brinquedos,	Investigar as relações de	1.4

Oliveira, Universidade Federal de São Paulo, 2018	culturas infantis e diversidade de gênero: uma análise sobre a “sexta-feira: dia do brinquedo” na Educação Infantil	gênero na pequena infância a partir da “sexta-feira: dia do brinquedo”, em uma instituição de Educação Infantil da rede pública do interior de São Paulo.	1.5 1.6 1.7
RIVERO, Andréa Simões, Universidade Federal de Santa Catarina, 2015	O brincar e a constituição social das crianças e de suas infâncias em um contexto de Educação Infantil	Investigar a constituição social das crianças e de suas infâncias em contexto de Educação Infantil e em contexto familiar nos espaços-tempos do brincar, com o intuito de estabelecer uma aproximação às suas relações intersubjetivas e práticas sociais, aos repertórios/ conteúdos culturais dos quais se apropriam e às interpretações acerca deles mesmos.	1.8 1.9 1.10
PALMEIRA, Jéssica dos Santos, Universidade Federal do Espírito Santo, 2018	Sete dias de brincadeiras: a criança e seu brincar na Educação Infantil	Realizar um estudo sobre a criança e seu brincar na Educação Infantil, bem como compreender a importância e a relação do brincar no desenvolvimento da criança.	1.11 2.6

Categoria 1. Agrupamentos e relações entre as crianças mediadas pelos brinquedos

Situações de interações entre as crianças, tendo como alvo o agrupamento pelos brinquedos, descritas nos estudos selecionados para a coleta de dados.

Quadro 2: Agrupamentos e relações entre as crianças mediados pelos brinquedos

Situação	Idade das crianças	Resumo da situação	Principais percepções
1.1	3	Crianças brincando com blocos de montar e disputando peças.	Dificuldades de interação pela linguagem das crianças; disputa de peças; solução quando atendidos os interesses particulares dos

			envolvidos.
1.2	5 e 6	Visita à brinquedoteca e maior atenção às atividades relacionadas com uso de fantasias.	Grupo de meninos e meninas que interagem com as fantasias, mas que não há para todos e, por isso, dado o tempo de permanência no espaço, algumas crianças chateiam-se por não terem se fantasiado.
1.3	5 e 6	Em horário de saída, as crianças brincam enquanto aguardam seus responsáveis.	Facilidade que as crianças têm em produzir brincadeira com materiais desestruturados e que podem ser interpretados como brincadeiras inseguras.
1.4	5 e 6	Confecção de uma torre, com a altura da professora, com o uso de peças de montar.	Interesses produzidos comumente entre as crianças pela própria dinâmica da brincadeira.
1.5	5 e 6	Crianças de gênero diferentes brincando com um brinquedo normalmente atribuído ao público masculino.	A permissão e troca de um boneco Max Steel permite a criação de um enredo para a brincadeira, independentemente de gênero.
1.6	5 e 6	Crianças constroem enredos diversos com brinquedos estruturados.	Com um piloto de corrida e um boneco Taz dos Looney Tunes, as crianças misturam suas características e criam enredos variados.
1.7	5 e 6	Jogo com bola.	Facilidade de como um brinquedo comum atraí as

			crianças e permite a elas uma organização rápida e duradoura.
1.8	5 e 6	Brincadeira a partir de um livro com fantoches.	Acesso a brinquedos iguais permite a criação do faz de conta e diálogos entre as crianças para elaboração de enredos, sendo atrativo a outras crianças, também.
1.9	5 e 6	Brincadeira com utensílios comuns à “casinha” e a representação do cotidiano doméstico.	As crianças figuram e assumem posições dos agentes domésticos na representação da vida cotidiana em casa, por meio dos objetos e enredos.
1.10	5 e 6	Utilização de brinquedos estruturados, o boneco Ben 10 e Transformer.	As crianças brincam com os bonecos em frente à câmera da pesquisadora e reproduzem com fidedignidade as características de cada personagem em um enredo.
1.11	5 e 6	As crianças brincam com o telefone.	Ao brincar com o telefone, as crianças reproduzem falas dos adultos ao manter contato com o conselho tutelar.

Situação 1.1

Dado é um menino que tem consigo um bloco de encaixe e uma roda. Ele tenta pegar a roda de Pepe que tem, além desse objeto, vários blocos de encaixe. Pepe não permite e Dado demonstra tristeza fazendo um bico, como se fosse chorar, e balançando as pernas com inquietação. Pepe olha para Dado e, em seguida, para a câmera, mas continua tentando encaixar seus blocos. Dado permanece olhando para Pepe. Paula toca no braço

de Dado, alisando-o. Aparentemente, parece tentar confortar o colega, pois Dado se mantém com uma expressão de tristeza, olhando para o entorno. Dado coloca a mão sobre uma peça de Pedro, mas este não permite que o colega tire e aponta para outro colega. Novamente Dado balança as pernas com inquietação, como se estivesse chateado. Em seguida, Pepe levanta-se e solicita uma rodinha a uma das educadoras, mas não recebe atenção. Pepe caminha vagueando, como se estivesse procurando algo. Ele acha outra peça de encaixe, pega-a, mas não é uma roda. Logo encontra mais peças no chão deixadas por outra criança. Senta-se ao lado de Dado outra vez e começa a encaixar as novas peças. Dado demonstra novamente interesse em pegar a roda, apontando para ela. Em seguida, Dado aparece com uma roda para seu carro (a câmera não mostra o momento exato em que ele pega). Pepe continua sentado, montando suas peças, mas agora sem a roda (infere-se que ele cedeu ao colega a roda que tinha na mão). Dado se engaja numa brincadeira de empurrar o carrinho pelo pátio (as crianças se curvam, sustentando o carrinho na mão e o deslizam rapidamente pelo pátio). Dado começa a interagir com Eduardo, que também movimenta um carrinho pelo pátio. Eduardo senta-se ao lado de Pepe e pega mais peças para aumentar o tamanho do seu carro e recebe ajuda de Pepe. Dado, sorrindo, aproxima-se dos dois colegas. Dado e Eduardo voltam a correr pelo pátio empurrando o carrinho e Pepe observa a brincadeira deles. Dado desloca-se de um lado para o outro do pátio, empurrando o seu carrinho, sempre passando por perto de Pepe. Nesse intervalo, as educadoras colocam mais brinquedos à disposição das crianças e Pepe encontra um objeto pequeno, que parece um carrinho. Ele posiciona-se igual a Dado (curvado, segurando o carrinho com as mãos) e ensaia a mesma movimentação, mas parece que o carrinho que ele conseguiu não foi satisfatório, não desliza bem! Descarta, então, o carrinho onde estavam os outros brinquedos. Dado e Eduardo continuam brincando com os carrinhos e Pedro engaja-se na brincadeira de carros com eles (MARQUES, 2018, p. 49-50).

Esta primeira descrição permite analisar que a interação é mais difícil em virtude de as crianças pequenas terem maior dificuldade nessa troca. Por ocorrer com crianças de três anos, percebe-se que não existe o diálogo para que busquem uma solução e possam interagir bem. Em um primeiro momento, há dificuldades para Dado, por querer uma roda de Pepe e Pedro. Ora, não há o estabelecimento de uma troca, mas sim o de apropriação, que poderia ser compreendido como algum prejuízo àqueles que tinham a roda para a confecção do carro. No entanto, o carro montado é o objeto de troca que vai

uni-los e estabelecer a relação para a brincadeira. A peça é apenas o objeto, o carro, o valor de uso. Chegam ao ponto que as crianças conseguem, cada qual, construir seu carro e/ou conseguir um carrinho nos brinquedos dispostos pela educadora e eles interagem bem. Sobre o valor de uso, “na troca, (...) seja ele qual for, tem exatamente tanto valor quanto outro qualquer, levando-se em conta aí uma proporção equivalente” (MARX, 1978, p.25).

A formação do grupo pode ser entendida por duas perspectivas. A primeira, da própria brincadeira de montar com os blocos, a segunda, da confecção dos carrinhos. Importante frisar que ao brincar com o mesmo objeto, seus significantes se diferem entre a montagem e a conclusão do objeto montado. Enquanto brincam com os blocos, um brinquedo estruturado e muito comum às escolas de Educação Infantil, que é usado por educadores sob a justificativa de estimular a criatividade e coordenação motora, responde a um propósito educativo planejado por quem atende as crianças, como uma oferta à brincadeira. As crianças são, portanto, convidadas a se concentrarem naquela situação e comportam-se conforme o objetivo primeiro do brinquedo e da intenção do adulto: brincar de montar. Mas, concomitante, são as ressignificações que a brincadeira vai tomando, enquanto o bloco de montar ganha a forma desejada pelas crianças. Nessa situação, o carrinho carrega significado para os meninos e, pode-se inferir que, por ser o carrinho um brinquedo comum, sua reprodução nos blocos seja mais imediata. Ao superar a montagem dos blocos, como uma primeira brincadeira, a segunda vem carregada do simbólico que tem a criança.

Na sociedade capitalista é visível o quanto a indústria cultural interfere em uma situação como essa narrada. O jogo de blocos de montar é um brinquedo adquirido pelas famílias e pela escola como estimulante às crianças e, tal como entendido, é um brinquedo que representa o desejo do adulto de que a criança seja criativa. Ao mesmo tempo, as crianças representam nos blocos de montar as influências que recebem e os significados que externam.

Situação 1.2

CENA 17 – TURMA B

16/05/2008 – 15h20 às 16h30

Proposta da atividade: Brincadeira na brinquedoteca

As crianças e as professoras cantam na sala de aula. Às 15h30, a professora pede para as crianças fazerem a fila para irem à brinquedoteca.

Ao entrarem, a professora diz: *“Vocês lembram, né? Não pode bater (nos colegas), não pode estragar os brinquedos e não pode jogar os brinquedos na sala de vídeo.”*

A maioria das crianças vai para o armário de fantasias. Disputam o espaço e as fantasias (espaço pequeno para o número de crianças). Há quantidades suficientes para as meninas. Já os meninos, precisam fazer rodízio para usá-las, pois há poucas fantasias para eles. Ao perceber a disputa entre os meninos, a professora diz:

“Tem pouca fantasia, precisa dividir”. Daniel, Erick e Rafael, que estão fantasiados de super-heróis, começam a lutar. A professora fala:

“Pode parar com isso. Será que vocês não conseguem falar direito?”

Agatha, Ariane e Bruna brincam de fazer penteados. Alguns meninos e meninas levam os bebês para passear no carrinho.

Às 16h30 a professora pede para as crianças guardarem os brinquedos. Muitos meninos reclamam por não terem vestido as fantasias.

As crianças arrumam o espaço, tiram as fantasias e vão para a fila (ALMEIDA, 2009, p. 130).

Esse segundo episódio narra, inicialmente, como a abundância ou escassez de brinquedos interfere no estabelecimento das relações. Às meninas, havia fantasias suficientes e pode-se inferir, portanto, que por todas elas poderem se fantasiar, também se agruparam mais rápido para dar início à brincadeira. Contrariamente, os meninos não tinham fantasias suficientes e precisariam, ao longo do tempo, estabelecer esse espaço de troca para brincarem de heróis. Um ponto interessante é o de que, apesar de existirem outros brinquedos e mesmo as interações entre as crianças, por exemplo, com as bonecas e os carrinhos de bonecas, aos garotos marca a chateação por alguns deles não brincarem com as fantasias, não terem conseguido a troca e, portanto, a interação.

O armário de fantasias representa um espaço de muito interesse às crianças e até de disputa, em se compreendendo que nem todos puderam se fantasiar e significar, por meio do jogo simbólico, seus desejos.

Dos programas midiáticos, emergem os interesses das crianças passarem ao plano do imaginário e tornarem-se os personagens que são evocados pelas fantasias. A princesa, a fada, o herói mostram como a indústria cultural marca o espaço do masculino e do feminino nessa perspectiva.

Certamente, pode-se imaginar que as fantasias das meninas eram tais quais como exemplificadas acima, e representam seus hábitos de consumo midiáticos. Não diferente, o universo midiático dos meninos, que são dos heróis e das lutas, também é por eles significados. Destarte, pode-se compreender o processo de massificação que está presente no ato de brincar e se tornar o personagem. Ir à brinquedoteca, que oferece outros brinquedos, certamente não estimula tanto as crianças quanto as fantasias o faz, decerto que o armário era disputado por elas e aos meninos que não tiveram a oportunidade de vestirem-se com essas fantasias, houve o sentimento de que não valeu, ou o tempo foi insuficiente para brincar.

Situação 1.3

Algumas crianças ainda estavam organizando suas mochilas e a equipe dos transportes escolares começou a chegar. Mariana foi a primeira a sair. A professora Karen ficou na porta, liberando as crianças. Valéria e Bruno colocaram suas mochilas para frente e brincavam de dar “encontrão” com as mochilas. A professora Karen solicitou que parassem e procurassem um lugar para se assentarem. Eles foram para uma mesa, e Valéria disse “Vem, Aninha!” (ALMEIDA, 2016, p. 106).

As mochilas tornaram-se os brinquedos e o “encontrão” a interação. Até se leva a pensar sobre o quanto deixar as crianças sozinhas pode representar algum perigo!

Ao notarem que estavam sem os cuidados da educadora e podiam brincar do que quisessem, as crianças procuraram, possivelmente, aquela que estivesse mais próxima de seu alcance e, não podendo mais acessar os brinquedos da escola, por estarem aguardando a saída, brincaram de “encontrão”. Não é possível precisar se elas inventaram a brincadeira, possuem esse hábito imitado de outros colegas ou já o reproduziram em outro lugar; mas é, ao menos interessante, perceber o quanto querem estar próximos e fazerem-se cômicos, decerto que riam ao chocarem-se e apenas pararam quando houve a interferência da educadora.

Outro aspecto tocante é o de que as crianças nem sempre representam ou simbolizam o que é estimulado pelo mundo que os cercam e suas criatividade impulsiona brincadeiras diferentes, no mínimo curiosas, às vezes perigosas, ou nem tanto.

Situação 1.4

Assim que a professora chega, pede para as crianças irem para a sala. Ao entrarem na sala, as crianças que ainda não haviam tirado da mochila seus brinquedos então retiram, mas a maioria vai em direção aos brinquedos da EMEI, principalmente para caixa de Lego e monta-tudo. Assim que pegaram as pecinhas, meninas e meninos começaram a brincar com elas em suas mesas e, em seguida, cinco crianças - quatro meninos e uma menina - começaram a montar uma torre com as pecinhas. Conforme as crianças iam montando a torre e ela ia ficando com uma estatura grande, as crianças chamavam a professora para ver se a torre estava maior que ela, elas perguntavam: “*professora, a torre tá maior que você?*”, nesse momento a professora vai até as crianças e interage com elas, verificando o tamanho da torre e dizendo que ainda não está do tamanho dela, então as crianças continuam construindo a torre, dois meninos ficam segurando a torre, um fica em cima da cadeira colocando as pecinhas e uma menina e um menino vão até a caixa de pecinhas buscar mais e levam para os meninos que estão segurando a torre, para que eles passem para o que está em cima da cadeira colocando as pecinhas umas encaixadas nas outras em forma de cubo. As crianças brincam assim até a torre ficar maior que a professora [DIÁRIO DE CAMPO, 15.09.2017] (SANTOS, 2018, p. 117-118).

Nessa situação de colaboração, a interação se objetiva para o cumprimento de uma proposta que nasce da coletividade - tornar a torre maior que a professora. Atenta-se para o fato de que o esforço da turma em unir as peças e, portanto, nenhum deles procura acumular mais que outro colega, facilita a interação entre o grupo a um esforço de juntar mais peças para a conclusão do objetivo. Assim, o brinquedo de montar é utilizado por todos e o esforço conjunto da turma caminha no sentido de satisfazer àquela necessidade coletiva. Meninos e meninas conseguem uma interação duradoura, e essa constatação sugere que, muitas vezes, das próprias crianças emergem ideias que contribuem para realização de atividades em grupo que não foram previamente planejadas pelo educador.

Mais uma vez, as peças de montar surgem como um brinquedo que está acessível às crianças. Os motivos que levam os adultos a escolherem esse tipo de brinquedo marcam o desejo do estímulo à criatividade das crianças, mas, diferentemente da situação 1.1, em que do jogo de peças de montar nasce um carrinho, as crianças mais velhas dão outro enredo à brincadeira e, possivelmente, dado o repertório delas, outro

significado como o de superação de expectativas, que carrega um significante tanto mais abstrato que o citado na situação das crianças com três anos.

Ainda se deve refletir sobre como a indústria cultural exerce influência nessa situação. O jogo de peças de montar é adquirido sob a justificativa de as crianças gostarem muito e outros já mencionados; ao mesmo tempo, ao notar que as crianças estabelecem metas para se cumprirem, pode-se inferir que já há uma compreensão por parte delas do que é objetivo, quando ele é superado e quais estratégias utilizar para tal. Não deixa de ser um aprendizado sobre as circunstâncias sociais que as cerceiam.

Situação 1.5

Joaquim senta-se na mesa em que estão Raissa e Gisele, ele está com dois bonecos na mão e deixa um na mesa; Raissa, então, pega um dos bonecos (Max Steel), observa e brinca com suas articulações (coisa que muitas bonecas não permitem, pois não são tão articuladas como a maioria dos bonecos) e depois coloca o boneco em cima de um carrinho (estilo caminhonete – da EMEI) e faz de conta que o boneco está andando, Joaquim faz o mesmo, coloca o seu outro boneco (Max Steel também) em cima do carrinho e andam pela mesa. Depois, Joaquim se levanta e Raissa fica com o boneco ainda em mãos, e quando Júlia se senta do seu lado, Raissa dá o boneco para Júlia que também observa o boneco e brinca com suas articulações. Joaquim retorna, com mais um boneco Max Steel em mãos, então Raissa diz para Júlia: “*quer brincar com a gente de Max Steel?*”, Júlia aceita, então começam os três a brincar, às vezes de luta e às vezes de que os bonecos estão andando na mesa, quando Raissa começa a querer brincar de luta, Joaquim diz: “*luta não, eles são amigos!*”, então começam a caminhar novamente na mesa. Nesse momento, chega Júlio com o boneco do Hulk e começa a brincar também. Brincam juntos por muito tempo, sentam um ao lado do outro [DIÁRIO DE CAMPO, 10.11.2017] (SANTOS, 2018, p. 131).

Essa situação mostra um detalhe novo sobre a troca de bonecos. Não é comum que meninas tenham brinquedos do Max Steel, que representem o universo masculino, tal como esse, que é um combatente com características futurísticas. Mas como é interessante o fato de que brinquedos em geral despertem a curiosidade, tanto em meninos quanto em meninas! Joaquim, que portava os bonecos, facilitou a entrada de Raissa, permitindo que ela brincasse com o boneco a mais que tinha. A colega ainda propôs outras formas de interação, a partir do uso da caminhonete de brinquedo. A troca

pode ser entendida daí. Enquanto Joaquim tinha os bonecos, Raissa contribui com o carrinho e oferta nova possibilidade para a brincadeira. Ademais, estando Raissa acompanhada de Júlia, e que Joaquim também quer interagir com a segunda colega, aponta a ela mais um boneco, de mesma qualidade. Há, para os três, o elemento de troca para a interação que é o boneco Max Steel. Com a chegada de Júlio e seu boneco Hulk, a entrada na brincadeira lhe é permitida, já que o quarto brinquedo se encaixa na mesma dinâmica em que a brincadeira se propunha - de bonecos articulados com características de heróis.

A significação com a brincadeira margeia o imaginário do mundo de heróis e os enredos que são normalmente divulgados pelos filmes e animações. Brincar com esses bonecos são carregados de sentidos próprios em que se reproduz a forma de falar, os movimentos, os nomes, os golpes, entre tantos outros comportamentos que são dos personagens e replicados pelas crianças durante a brincadeira.

Esses significados apropriados do acesso à mídia são transferidos para a brincadeira no jogo simbólico, em que os bonecos Max Steel e Hulk não são, em essência, eles próprios, mas são apropriados pelas crianças com as características e significados do enredo do próprio personagem, sendo perceptível que a indústria cultural esteja presente na forma como as crianças escolhem e adquirem determinados brinquedos, lembrando que os bonecos são próprios das crianças e não da escola.

Situação 1.6

Os meninos brincaram a maior parte do tempo com seus bonecos e com uma bateria elétrica azul e cinza da EMEI (que não está funcionando). Brincaram também de carrinho, avião e skate (da EMEI). Em um momento, Júlio se aproxima de mim e me pergunta qual é o nome daquele boneco e eu digo que é um corredor de Fórmula 1. Júlio sai de perto de mim e pega um carrinho quebrado da EMEI e coloca o boneco pequeno dentro e diz que vai brincar de corrida. Um tempo depois, esse mesmo boneco vira um tipo de arma quando ele e Luciano estão brincando com um Taz-mania grande de pelúcia (da EMEI). Na brincadeira, o boneco Taz comia os brinquedos de Júlio e queria pegá-lo; durante a brincadeira os meninos colocaram vários brinquedos na boca do Taz e corriam um atrás do outro, algumas vezes Júlio fazia que matava Taz com o carro, mesmo assim, Taz revivia e voltava a correr e a comer os brinquedos. Quando perguntei do que eles estavam brincando, disseram-me que era “*de luta de bicho*” (DIÁRIO DE CAMPO, 18.08.2017). (SANTOS, 2018, p. 133-134).

Interessa nesse episódio a transformação de alguns brinquedos estruturados para aquilo que a imaginação e a diversão em grupo buscam - a luta de bicho. É sabido que crianças do gênero masculino têm forte motivação para gostarem de heróis e lutas e, esse episódio mostra o quanto as crianças trocam, sejam brinquedos e personagens, para efetivar a brincadeira e, principalmente, a interação do grupo. A pelúcia Taz representa o monstro, os demais brinquedos, possivelmente heróis, são os combatentes, e o boneco de piloto de fórmula 1, por se diferenciar dos demais bonecos, passa a ser a vítima. Têm-se o enredo de uma brincadeira que reproduz o universo das lutas de filmes e animações. Nesta circunstância, a troca se estabelece pela diferença dos objetos e de como eles se encaixam na brincadeira. Diferentemente da situação acima, em que os bonecos iguais permitiram a interação das crianças, nesse enredo são as diferenças que os agrupam. A busca pelo atendimento à necessidade do grupo, possivelmente com vários meninos, permitiu que, a partir dos diferentes brinquedos, pudesse se formar a interação do grupo e a composição da brincadeira.

Decerto, há também outra significação do jogo simbólico. A aparência do brinquedo Taz, de um monstro com boca aberta e dentes afiados, associa-se facilmente à identidade do inimigo e daí sua relação com aquele que faz o mal, na brincadeira, comer os demais personagens.

Também está presente nesse enredo o fato da criança desconhecer o personagem que o boneco de fórmula 1 representava e que, inicialmente, deu a ele seu significado mais comum, mas que, em seguida, pela razão da interação com os amigos, deu ao brinquedo uma outra função no jogo simbólico.

Situação 1.7

Jonathan tira sua bola da mochila, a maioria dos meninos se aproxima dele, pegam a bola e começam a jogar dentro da sala; eles brincam por muito tempo com a bola, os meninos se revezam, jogam em duplas e trios. Jonathan, que levou a bola, não brincou com ela em nenhum momento. Os meninos brincaram de gol e de jogar com as mãos. Somente em um momento em que os meninos estavam brincando de bola, Júlia se aproxima deles e joga bola com Júlio e Paulo, mas não jogam por muito tempo, logo Júlia sai da brincadeira, por livre vontade, e vai brincar com as pecinhas [DIÁRIO DE CAMPO, 22.09.2017] (SANTOS, 2018, p. 137-138).

A bola deve ser um dos brinquedos que tem mais facilidade em permitir a interação, devido à proposta coletiva que ela possui. Os meninos se integram e procuram a brincadeira por ser fácil de ingressar, além de estar no gosto de um grupo majoritário. Interessante que o próprio dono do brinquedo pouco brinca com a ele e nem faz parte da interação com o grupo de meninos, mas empresta a bola e permite que brinquem mesmo sem participar. Mais tarde até brinca com outros dois colegas, mas não por muito tempo. A bola torna-se um objeto de troca interessante, mas como um passe para a brincadeira, ao despertar o gosto e certa facilidade para a interação dos meninos.

A bola, como um brinquedo muito popular, carrega consigo os significados bastante evidentes, infere-se a influência do futebol e do vôlei, esportes televisionados e também estimulados no cotidiano escolar e, mesmo que não praticados como exercícios na escola de Educação Infantil, já é presente no imaginário das crianças.

Está presente na sociedade, esse brinquedo e suas formas de brincar, de forma bem contumaz, caracterizando uma prática e um gosto comum e de fácil partilha entre as crianças.

Situação 1.8

Na sala do grupo, após o café da manhã, Ana Cláudia convida as crianças para lerem livros na biblioteca.

Caio, Dudu, Isabelly, Mari, Matheus, Nuna e Vivi aceitam o convite e saem da sala com Ana Cláudia.

As outras crianças decidem permanecer na sala com Sílvia.

Na biblioteca, inicia-se uma conversa entre Ana Cláudia, Matheus e outras crianças.

Nuna e Mari estão juntas, folheiam dois livros que possuem patos de pelúcia em sua estrutura, aparentemente os livros são iguais. Além do livro, Nuna tem um bicho de pelúcia em uma das mãos.

Caio observa as duas meninas.

Mari aponta algo no livro que está com Nuna.

Nuna (para Mari): — Mas não é igualzinho, né?

Mari: — Não.

Nuna folheia o livro.

Nuna: — Olha aqui o meu.

Mari também folheia seu livro.

Mari: — Olha o meu.

A cada virada de página, elas olham para o seu livro e para o da outra, dizendo: — Olha esse! Olha o meu! Olha aqui o meu!

Mari: — Vamos mudar! (propondo folhear juntas as páginas do livro).

Nuna: — Legaaal.

Elas folheiam juntas as páginas dos livros.

Mari:— O meu acabou, olha (referindo-se ao final do livro).

Vivi, de onde está, observa o que ocorre entre Nuna e Mari.

Nuna olha para o livro que está em suas mãos.

Nuna: — Que bonito.

Ao fechar o livro, Mari acaricia o pato e põe o livro de lado.

Mari pega um outro livro, que tem um pequeno pato de pelúcia na capa e apoia o livro no chão, de frente para Nuna.

Mari: — Olha só, olha só, o mundo do patinho.

Nuna aproxima o pato grande, que está em seu livro, do patinho do livro que está com Mari.

Nuna:— Ôoo que filhinho, patinho...

Mari (como se fosse o Patinho): — Papai, quer ver o meu mundo?

Nuna(como se fosse o Papai Pato): — Sim, querido.

Mari (como se fosse o Patinho):— Meu mundo é bem bonito, olha os meus amigos (aponta para imagens do livro).

Nuna (como se fosse o Papai Pato): — Eu também tenho amigos, mas estão em outro livro.

Mari, folheia o livro e aponta para outras imagens.

Mari (como se fosse o Patinho): — Olha, olha, papai!

Nuna (como se fosse o Papai Pato): — Uau, *beautiful, beautiful*. Eu falo inglês, disse o papai.

Mari continua a folhear o livro.

Mari (como se fosse o Patinho):— Olha!

Nuna (como se fosse o Papai Pato): — Quaquak! Quaquaraquak!

Mari folheia o livro.

Mari (como se fosse o Patinho): — Bonito?

Nuna(como se fosse o Papai Pato): — Quiquik, Quaquak!!

Mari não responde.

Nuna (como se fosse o Papai Pato): — Quaquaraaaaaquak!

Mari (como se fosse o Patinho): — O quê?

Nuna aproxima o Papai Pato do Patinho e faz com que o papai dê uns beijos no filhote.

Nuna (como se fosse o Papai Pato): — Tu é lindaaa!

Mari: — Tá na hora do filhote dormir, não de vocês.

Mari deita o livro onde está o Patinho e levanta o outro livro com o pato maior, colocando-o ao lado do papai pato.

Mari (como se fosse o outro pato maior): — Vamos cuidar do filhote!

Nuna (como se fosse o Papai Pato): — Cuidado, senão pode vir um dragão no seu quarto.

Mari põe o Patinho junto ao pato grande que está em suas mãos.

Mari (como se fosse o outro pato maior): — Não tem dragão aqui.

Nuna (como se fosse o Papai Pato): — Outro pato malvado.

Ana Cláudia está com Isabelly, mas, em alguns momentos, direciona o olhar para a situação entre Mari e Nuna e acompanha seu desenrolar.

Mari (como se fosse a Mamãe Pato): — Ei, coloca você (referindo-se ao filhote) aqui, bem aqui, encostado da mamãe.

Nuna coloca-o.

Mari (como se fosse a Mamãe Pato): — Não aqui, aqui, pra o filhote ficarquentinho. Ó, vou te explicar, dá ele aqui.

Mari pega o filhote, que estava com Nuna, e coloca-o no lugar que considera adequado, enquanto Nuna observa.

Mari (como se fosse a Mamãe Pato): — Pronto, agora o filhote tá aquecido para dormir.

Nuna pega um pequeno objeto no chão:

Nuna: — Comidinha, papai, mamãeee. Comidaaa! [Episódio registrado em 19/10/2011] (RIVERO, 2015, p. 142-145).

A descrição acima permite uma diversidade de análises. Com relação à troca, bastante paralela nessa situação devido ao fato das crianças partilharem, pelo menos livros, senão iguais, ao menos muito parecidos, foi motivadora para brincarem. O livro não é considerado, comumente, como um brinquedo, mas percebe-se que tem aparecido muitos livros que trazem fantoches ou cenários que se montam no virar das páginas e contribuem para que as crianças brinquem a partir da sugestão da literatura.

Neste sentido, a presença da indústria cultural é perceptível quando no livro se apresentam os patos e, possivelmente, um enredo narrado para que o leitor, ao manusear o fantoche, incorpore a história e lhe dê outra dinâmica para além do escrito e ilustrado. Quando manuseado pelas crianças da Educação Infantil, ainda não alfabetizadas, as crianças dão outro sentido às narrativas enquanto brincam.

O jogo simbólico aqui aparece como representativo da vida doméstica, em que os patos caracterizam a relação familiar e o diálogo transcorre tal como possíveis conversas entre pais e filhos, dando característica humanas às suas narrativas. De certa forma, não difere de muitos textos de livros infantis que trazem animais como personagens que vivem situações humanas e que as crianças, ao brincarem em posse de tal objeto, recontem suas experiências a partir do manuseio dos livros.

Presente na escola, desde a Educação Infantil, os livros atendem a um interesse que adultos têm sobre as crianças de que adquiram gosto pela leitura, mas é interessante como as crianças, de outra forma, atribuam ao livro essa característica de brinquedo.

Situação 1.9

Nos últimos dias ocorreram modificações no espaço da sala, agora a mobília e os materiais com os quais as crianças costumam desenvolver enredos relativos aos contextos domésticos estão próximos à prateleira grande, e lá estão Luana, Caio, Giovana, Ana Júlia e Mari.

Ana Júlia: — A gente [fala inaudível] começando a arrumar a casa. Depois a Aninha (professora) vai nos ajudar a [fala inaudível].

No espaço ao lado, outras crianças estão começando a assistir a um vídeo, e pedem ao grupo que não faça barulho.

Mari: — A gente não vai parar, a gente tá brincando.

Luana: — É.

Ana Júlia: — Agora vamos dar um jeitinho na sala...

Sílvia aproxima-se do grupo e propõe que mudem “a casinha” para o espaço externo.

As crianças demonstram resistência à ideia de sair do espaço onde estão, mas acabam por aceitar a sugestão da professora.

Com o auxílio de Sílvia, as crianças levam parte da mobília, como o sofá, a mesinha, as panelinhas, entre outros materiais, para uma das casinhas do pátio dos fundos, à esquerda da sala.

No espaço externo, Pedro junta-se ao grupo.

Alguém (que não é possível identificar) diz: — Eu tinha 14.

Giovana: — Todo mundo tinha 20.

Giovana (para Mari): — Tu é a mãe?

Mari faz um movimento com a cabeça, indicando que não.

Giovana (para Mari): — Avó?

Mari movimentava novamente a cabeça, indicando que não quer ser avó.

Giovana (para Mari): — Mas tu morava com a gente?

Mari: — Irmã!

Giovana (para Mari): — Tá bom!

Luana: — [fala inaudível] irmã mais velha! Irmã mais velha também! [fala inaudível]

Mari (respondendo a uma fala que não foi possível identificar): — Mas eu quero, eu gosto! Eu não brinco assim!

Ana Júlia: — Eu tinha 14.

Pedro: — Eu tinha 16.

Giovana: — Todo mundo tinha 20.

Pedro: — Com 16 já pode mexer no fogo.

Ana Júlia: — Eu tinha 16.

Alguém (não identificado/a) diz: — Com 20 também já pode mexer no fogo.

Pedro: — Tu não pode ter 20, tá Giovana?

Giovana: — Eu vou ter 16 também!

Mari: — Eu posso ser bebê?

Ana Júlia e Luana: — Pode!

Pedro: — E quem vai ser a mãe?

Luana: — Eu sou o cachorro.

Mari: — Tu não quer ser a irmã mais velha? Ela manda!

Luana: — Tá bom, eu vou ser a irmã mais velha.

Mari: — Ela vai ser a irmã mais velha!

Mari (para Luana): — Tem 20.

Luana, com um movimento de cabeça, indica que aceita.

Geovana, Pedro e Ana Júlia saem da casinha.

Sobre a mesa, estão alguns utensílios domésticos de brinquedo.

Mari mexe num dos objetos, imitando os movimentos de uma criança pequena.

Luana começa a tratar Mari como se ela fosse um bebê.

Luana: — Não, não pode estragar. É pra tu a bonequinha, pra brincar com a tua bonequinha. Bonequinha aqui, ó!

Mari não atende ao chamado de Luana e continua a mexer nos objetos, jogando alguns no chão. Luana ri, mas logo fica séria novamente.

Luana: — Não!! Ó, vai quebrar!

Mari pronuncia as palavras como se fosse um bebê, mudando o tom de sua fala.

Mari: — A minha bonequinha vai dormir.

Luana também começa a falar num tom diferenciado (como muitos adultos costumam fazê-lo ao comunicar-se com bebês).

Luana: — Aqui na cadeira (referindo-se a uma cadeira em miniatura)!

Mari: — Não, ela não vai dormir na “cadeira”. O cobertor dela, olha o cobertor dela.

Caio sorri ao acompanhar a conversa entre as duas meninas.

Pedro volta correndo para a casinha.

Pedro: — A escola tinha que ser tão longe? (seu tom de voz é de quem está sem fôlego).

Giovana retorna à casinha, correndo também:

Giovana: — Quem vai ser o pai?

Luana: — Eu que não era (risos).

Caio: — Eu era.

Giovana: — Não.

Ana Júlia retorna à casinha também. Ela chega apontando para as loucinhas que estão no chão.

Ana Júlia: — Ó, gente...ó, porque a gente tem que pegar aquela estante lá...

Neste momento as crianças debatem as idades que têm. Luana diz que tem 7 anos e alguns não acreditam. Luana argumenta e tem o apoio de Mari, que diz ter ido ao seu aniversário (embora não tenha ido de verdade).

Giovana sai da casinha.

Ana Júlia e Luana arrumam as loucinhas.

Luana: — Ó tem 2 mesas, já vai pegando, ó, mana ...

Luana alcança uma loucinha para Ana Júlia.

Betina, uma menina de outro grupo, cuja faixa é menor que a das crianças do GV/VI, aproxima-se e observa a brincadeira.

Giovana retorna à casinha.

Giovana: — O sono da tarde, ah não, a gente dorme na escola...

Pedro e Giovana saem correndo.

Ana Júlia: — Eu tô atrasada, deixo um beijinho.

Ana Júlia sai correndo também.

Luana: — Tá, tá, eu cuido da casa, sou a irmã mais velha.

Mari joga um telefone no chão.

Mari: — Da-da-da...

Luana: — Não, não, junta e bota aonde que tava. Não pode bater!

Mari continua mexendo nos objetos que estão sobre a mesa e derrubando-os no chão.

Luana: — Não pode bater!

Betina, que estava a observar a cena, pergunta se pode entrar na brincadeira.

Luana: — Eu não mando na brincadeira.

Mari: — Ninguém manda.

Luana: — Pode brincar se quiser.

Betina: — O que a Mari é?

Luana e Mari: — A bebê.

Mari: — Papá...

Luana: — Eu que fiz, eu dou comida pra você.

Mari: — Nãaaaa.

Luana: — Eu dou...

Mari: — Nãooooooooo.

Betina: — Eu posso ser a cachorra?

Luana: — Não sei...

Betina abaixa-se e fica sobre quatro pés.

Betina: — Eu vou ser a cachorra ... Au, au, au....

Luana: — Tu era a cachorra de quem?

Betina: — Da coisa...

Luana: — Da Ana Júlia?

Betina não responde.

Mari movimentava os braços como se estivesse batendo em Caio.

Caio: — O que eu fiz?

Luana: — Não pode bater no amiguinho, não!!

Mari continua fazendo de conta que bate em Caio.

Luana pega Mari pelo braço.

Mari aponta para objetos da mesa e começa a pegá-los para si.

Mari: — Meu “jar”.

Luana sorri.

Luana: — Jarro!

Mari: — Meu vaso de flor...

Luana pega alguns objetos e tenta entregá-los para Mari.

Mari: — Não! Não!

Luana: — Pega!

Mari: — Não! Não! (o tom da fala é de choro, acompanhado de sons que lembram aqueles produzidos por bebês).

Caio pega um pequeno objeto.

Caio (para Mari): — Uma vaca, uma vaca.

Caio entrega a vaca à Mari.

Caio (para Mari): — Isso aqui é uma vaca?

Luana (para Mari): — Finge que era teu (refere-se à vaca entregue por Caio).

Betina: — Au, au, au....

Mari: — Não é meu, não é meu a vaca!

Mari puxa o cabelo de Luana.

Mari: — Móooooooooo...

Luana: — Não pode puxar o cabelo!

Luana faz um afago em Mari.

Mari parece puxar forte o cabelo de Luana outra vez.

Luana: — Ai, ai, ai...

Mari: — Eu era bebê, né... eu tinha vontade (risos).

Betina: — A Mari é filha de quem?

Mari: — Filha da Ana Júlia...

Luana: — Nãoooo!!

Mari: — Sou filha tua.

Luana: — Tá bom!

Betina: — Eu sou cachorra da Ana Júlia.

Meninos aproximam-se da casinha e falam com Betina sobre outra brincadeira em que ela estava.

Mari : — Ela não tá mais brincando com vocês!

Luana: — Béeee... (e põe a língua para os meninos).

Luana: — Filha, a comida...

Mari : — Nãoooooooooo...

Luana: — Sim...

Betina late e rosna perto de Mari. Mari faz de conta que chora.

Mari: — Nãoooooooooo....

Luana levanta-se e vai até Betina.

Luana (para Betina): — Saiii!

Luana (para Mari): — Tu tava chorando...

Luana (para Betina): — Não olha pra ela!

Luana (para Mari): — Tu não gostava que ninguém olhava pra ti, tá? Tá bom?

Mari continua a fazer de conta que chora.

Ana Júlia e Giovana retornam à casinha.

Ana Júlia: — Meu nome é Roberta...

Luana (para Ana Júlia): — Ela é o teu cachorro (aponta para Betina).

Ana Júlia: — Tá (dá a mão para Betina)... o nome da Giovana é Alice e o nome da Mari vai ser Pilar.

Mari: — Pilar? Ah não... Taísa.

Ana Júlia: — Taísa! E como que tu quer o teu nome, Andréa? Pode ser Pilar?

Andréa (pesquisadora): — Pode.

Luana: — O meu nome vai ser Michele.

Ana Júlia: — Ó, Pilar é da Rebelde...

Giovana: — Ela é do mal...

Ana Júlia: — Bem do mal... mas na nossa brincadeira não (sorri). Sabe por quê? Ela namora um garoto bem feio... mais ou menos...

Giovana: — O Pedro nos atacou...

Betina aproxima-se de Mari, latindo.

Mari grita e faz de conta que chora.

Mari: — Animal!

Luana segura a mão de Mari.

Ana Júlia afasta o cachorro (Betina) de Mari.

Mari (para Ana Júlia): — Ô guria, tem que dizer assim: Ô cachorro, não pode latir para o bebê!

Ana Júlia (para Betina): — Ô cachorro, não pode latir para o bebê!

Ana Júlia e Giovana falam entre si e depois saem correndo com Pedro e Gabriel.

Mari continua a jogar objetos no chão e Betina late.

Luana procura impedir Mari de jogar os objetos pegando seus braços.

Mari solta-se e faz movimentos com os braços, parecendo bater em Luana.

Luana (para Mari): — Mania de bater, né?

Luana faz de conta que dá palmadas em Mari.

Mari joga outros objetos no chão e ameaça jogar no cachorro (Betina).

Luana (para Mari): — Não pode filha!

Luana tenta conter os movimentos de Mari.

Mari deita-se no sofá e passa a receber cuidados de sua mãe (Luana) e da irmã (Giovana).

A professora Ana Cláudia pede licença às meninas e convida-as a ir até a sala, onde está um bebê, a irmã de Salvador, que foi trazida à instituição pela mãe para que as crianças a conheçam.

[Episódio registrado em 12/12/2011] (RIVERO, 2015, p. 177-185).

Essa situação, muito rica sobre o jogo simbólico, retrata o quanto as crianças replicam a atividade doméstica na brincadeira de casinha. Também muito interessantes são os papéis assumidos para o enredo familiar que se constitui.

A troca está no manuseio dos brinquedos e partilha que constituem os objetos da casa. Assim como acessórios do mundo de consumo, os objetos servem como os da casa, inclusive por sua função social. O sofá serve para o conforto, bem como a “cadeirinha” do bebê; os brinquedos são de fato os brinquedos da criança e todo o cenário permite constituir o enredo da brincadeira.

Cuidados, falas, direcionamentos e comportamentos vão sendo assumidos como na convivência familiar e não espanta o fato de uma menina não poder ser o pai, decerto que um menino deveria assumir a função na brincadeira. Até o cachorro está presente “perturbando” o bebê, fato que leva a “mãe” a zelar pela filha e espantar o “animal”.

O mundo que cerca as crianças e sua relação com as idades que supõem da vida adulta são também representadas no jogo simbólico, sobre o que podem ou não nas relações que se estabelecem na brincadeira e de como isso representa o modo de falar, portar-se e assumir uma condição da vida real. Enfim, alerta-se para que as trocas constituam meio para formação de grupo e da sua interação.

Situação 1.10

Caio observa o grupo que está na mesa.

Gabi passa por ali, olhando em direção ao grupo que está desenhando.

Gabi e Caio andam pela sala e estão com bonecos nas mãos.

Estou num canto da sala, filmando situações diversas, quando ambos olham em minha direção.

Gabi posiciona um boneco à frente da lente da câmera, depois Caio coloca o outro.

Pergunto ao Gabi de quem são os bonecos e ele responde que são de Caio.

Gabi:— Ah, esse é do Ben 10 (referindo-se ao boneco amarelo, que estava nas mãos de Caio).

Andréa: — Ah é? E esse outro?

Gabi: — Ô, Caio, esse é do Transformer?

Caio: — Não, não é. Esse aqui é do...é do

Andréa: — Posso filmar a brincadeira de vocês?

Gabi: — Tá! Vamos continuar.

Mantenho-me no mesmo lugar.

Os meninos sentam-se no tapete a minha frente.

Gabi ataca o boneco de Caio e produz sons que se assemelham a disparos de uma metralhadora automática (no corpo do boneco há estruturas que parecem armas, Gabi aponta com elas para o boneco de Caio e atira).

Depois de sofrer o ataque, Caio coloca o seu boneco no chão.

Caio: — Eu ... (trecho de fala inaudível) aqui ó...

Gabi aproxima seu boneco do boneco de Caio e ataca-o novamente, emitindo vários sons.

Gabi: — Terremoto!!

Depois de atingir o boneco de Caio, Gabi gira seu boneco várias vezes, sempre emitindo sons. O boneco de Gabi movimenta-se no ar e atinge o boneco de Caio mais uma vez.

Caio faz com que seu boneco desloque-se para fora do espaço onde estavam lutando.

Gabi: — Não, Caio, é só aqui.

Caio traz seu boneco novamente para o tapete.

Gabi atinge outra vez o boneco de Caio.

Gabi e Caio movimentam os bonecos junto no ar.

Caio coloca seu boneco em pé sobre o tapete.

Caio: — Furacãooooo!

Diante da fala de Caio, Gabi faz com que seu boneco recue, dando um salto para trás, e logo cobre com a mão o boneco de Caio.

Gabi volta a atacar.

Caio conduz seu boneco em direção ao de Gabi e atinge-o, pela primeira vez.

Gabi:— Ahhhhh.

Gabi vai em direção ao boneco de Caio e atinge-o mais uma vez.

Caio levanta-se e vai para o outro lado da sala.

Gabi: — É só aqui, Caio.

Caio não retorna.

Gabi permanece no espaço do tapete e olha para mim.

Gabi faz com que o boneco caminhe sobre o tapete em direção à câmera.

Gabi: — Eu vouuuu! (isso é dito com a voz grave, enquanto o boneco caminha).

Gabi: — Vem, Caio!

Na frente da câmera, bem perto da lente, Gabi faz com que o boneco se desloque várias vezes no ar e atire com a arma que tem em um dos braços.

Caio passa por ali correndo e vai até outro canto da sala, Gabi o acompanha com o olhar.

[Episódio registrado em 18/10/2011] (RIVERO, 2015, p. 191-196).

Mais uma vez a presença do brinquedo estruturado, personagem de filme e animação, bastante veiculado como “coisa de menino” aparece. Em outra forma, em outro enredo, e inclusive sobre a presença e uso da câmera pelas crianças.

A troca entre os meninos permite a interação e a replicação das atitudes dos personagens frente à câmera, talvez com intenção de gravar um filme a partir da luta dos bonecos.

Tal como a situação 1.5, brincar com os bonecos Ben 10 e Transformer já carrega significados tais que, absorvidos pelas crianças, possuem os próprios personagens e isso se expressa nas falas e golpes que as crianças atribuem à brincadeira.

Mesmo com um dos meninos procurando outra interação, um deles tem com a câmera a continuidade da brincadeira. Os efeitos da indústria cultural são percebidos no sentido de como uma criança interage com a câmera, replicando os movimentos do personagem de acordo com que assiste nos meios midiáticos, e criando enredos próximos àqueles comuns ao tipo de filme e animações das quais os brinquedos foram reproduzidos.

Situação 1.11

Pedro pega o telefone de brinquedo, põe no ouvido como se fosse fazer uma ligação e diz, vou ligar para o conselho tutelar, Pedro levanta com o telefone no ouvido falando: conselho tutelar?

Para em frente a Gabriel como se ele fosse o conselho tutelar e fala: pega aquelas ali ó, as gêmeas. Letícia e Amanda.

Gabriel levanta e finge que está dirigindo um carro: iuiuiuiu.

Pedro vai ao lado de Gabriel e fala: ei, eu liguei para o conselho tutelar.

E fala para Paula: o conselho tutelar vai pegar elas.

Paula: pega elas aí!

Pedro e Gabriel chegam perto de Letícia, que está brincando na gangorra.

Gabriel-Rafael: você tem que correr!

[Gabriel corre atrás de Letícia saindo do foco da filmagem e volta imitando o carro do conselho tutelar: iuiuiuiuiu, e Pedro fica ao seu lado com o telefone no ouvido]

(PALMEIRA, 2018, p. 84).

É bem interessante a apropriação que as crianças fazem das falas que comumente são ditas em casa e na escola. Singularmente à escola, é bastante presente, geralmente em tom de ameaças, afirmar-se que vai entrar em contato com o conselho tutelar. Infere-se que, em conversas entre educadores sobre determinada criança, determinada família, circunstâncias que, na avaliação de alguns trabalhadores da escola, não caminham tão bem, o conselho tutelar é citado.

Ao mesmo tempo em que brincam com o telefone e interagem, a réplica da fala e o tom ameaçador que no imaginário das crianças tem o conselho tutelar vêm à tona no jogo simbólico. O carro do conselho que se mistura com o som da viatura de polícia, os dizeres “vai pegar ela” e “você tem que correr” que se associam a quem fez algo de errado e precisa fugir de autoridades, revelam o quanto as crianças absorvem e compreendem, mesmo que parcialmente, os lugares que ocupam determinadas instituições.

Categoria 2: A relação entre o agrupamento com o dono da brincadeira e sua apropriação

Quadro 3: A relação entre o agrupamento com o dono da brincadeira e sua apropriação

Situação	Idade das crianças	Resumo da situação	Principais percepções
2.1	5 e 6 anos	As crianças brincam com mangueira e se molham durante a atividade e uma delas toma a iniciativa de sentar-se ao sol sobre a toalha.	As crianças, ao verem a atitude de uma das colegas que se senta ao sol para secar-se e aquecer-se, estimulam os demais a repetição da atitude.
2.2	5 e 6 anos	Crianças brincando de casinha.	Uma das meninas é mencionada por uma das colegas como dona da brincadeira e aquela que permitiria o acesso. A dona impede que um dos meninos, que verbalmente expressa desejo de brincar, participe.
2.3	5 e 6 anos	Crianças brincam de passear de carro, organizando cadeiras como assentos dos veículos.	Os meninos brincam ordenando as cadeiras tais quais assentos de veículos e um deles se incomoda quando um terceiro se junta a eles assimilando a atitude dos demais. Um dos meninos repreende o colega, afirmando que o carro é seu; porém, com a chegada de outros colegas, a brincadeira toma rumos mais horizontais.
2.4	5 e 6 anos	As crianças brincam com peças de montar e constroem cofres.	Estão duas meninas em uma mesa com as peças e montando cofres. Uma outra entra no grupo para participar, porém, é alertada por uma das que iniciaram a brincadeira que só poderia permanecer no grupo se fosse amiga da outra que também dera início à brincadeira.
2.5	5 e 6 anos	As crianças estão se agrupando para brincar com seus brinquedos em	As meninas mudam de mesa com seus brinquedos para brincar. Uma delas

		uma mesa.	dirige-se a outras para convidar para a brincadeira, porém, somente podem dar início após pedir a outra se elas podem participar, sob a condição de serem suas amigas.
2.6	5 e 6 anos	Crianças disputam brinquedos e espaços ao brincar na areia.	Um grupo de crianças brincavam na areia e outra lhes afirma que estava antes naquele lugar. O novo grupo se organiza para sair em posse dos brinquedos e retruca à menina, que se justificou estar lá antes, e que ela não estava. No entanto, a brincadeira se desenrola a partir do momento em que o grupo se converte às atenções da menina.

Essa segunda categoria de análise procurou averiguar situações em que as crianças se apropriam dos brinquedos e da brincadeira. Algumas crianças, ao tomar a dianteira da brincadeira, tornam-se suas donas e autorizam, ou não, a entrada de outras crianças. Pelos dados levantados, infere-se que essa situação é comum nos meios escolares e demonstram criatividade, liderança e organização das crianças para a brincadeira.

Situação 2.1

Quando a outra turma de crianças de 5 anos chegou, entramos no parquinho novo e a professora delas ligou a mangueira. Todos correram para água, pulando e gritando. Observei que, logo em seguida, Daniel, Gabriel, Valéria e Bruno brincavam no escorregador. Aninha transitava entre a água e o escorregador, seguida dos demais que estavam no escorregador. Marina e Camila ficaram em um lado brincando com as bonecas que levaram. As professoras revezaram-se no controle da mangueira. Em um certo momento, Giovana saiu da água e disse que estava com frio. A professora Karen sugeriu que ela ficasse no sol. Ela, então, pegou o roupão, mas não o vestiu; deitou-se em cima dele para tomar um banho de sol. As outras crianças observaram-na e, em seguida, logo que ela levantou, Arthur, Valéria, Paula, Mariana e João Victor também

estavam esticando suas toalhas no chão e deitando para tomar banho de sol, assim como quase todas as crianças que estavam no pátio. As professoras decidiram, então, desligar a torneira. Bruno, João Victor, Valéria e Paula foram brincar na poça que se formou onde a água estava sendo jogada, pulando na água e deitando no chão. Em seguida, Giovana se juntou com Paula e se deitaram na sombra [Notas do Diário de Campo, 24/09/2014] (ALMEIDA, 2016, p. 100).

Esse trecho, narrado por Almeida (2016), mostra como a iniciativa de uma criança desperta nas outras um interesse semelhante, mas principalmente, a possibilidade de reproduzir o ato – de deitar-se ao sol – por todos terem a toalha para esticar. Giovana saiu da água e foi deitar-se, estabelecendo o critério de ação. Qualquer criança podia deitar-se, mas o fato de ter esticado a toalha estabeleceu a forma de como isso deveria ser feito, caracterizando uma ação em grupo.

Ao observar a atividade das crianças, pode-se julgar como algo muito simples e corriqueiro, mas a análise atenta permite que se compreenda quanto de interação há nessa situação.

Verifica-se o fato de todas as crianças terem a toalha e se deitar ao sol. Poderiam ter se sentado, inclusive próximos uns aos outros para aquecerem-se, mas reproduziram a ideia do deitar-se ao sol tal como se fazem nas praias e piscinas: não diretamente ao chão, mas sobre a toalha, revelando a apropriação dos comportamentos que ocorrem ao brincar com água, geralmente que acontecem fora da rotina escolar.

Não deixa de ser uma situação que também pertence à prática do consumo, mesmo que do lazer, e que as crianças levam esse tipo de comportamento para a escola, compartilhando como outros colegas que reproduzem a atitude iniciada por uma das meninas.

Situação 2.2

Em certo momento, João Victor brincava com o celular de Gabriel que circulava pela sala. Daniel ingressou na brincadeira de boneca das meninas, dizendo que era o pai, mas, quando Gabriel quis brincar, Valéria disse que tinha que pedir a Giovana, porque a brincadeira era dela. Ele pediu a Giovana, que estava em outra mesa, mas ela não deixou [Notas do Diário de Campo, 31/10/2014] (ALMEIDA, 2016, p. 107).

Esse trecho demonstra a ausência do objeto de troca a João Victor, que queria brincar com as meninas, que possuíam bonecas para interagirem na brincadeira. Mesmo propondo uma ação que pertença ao imaginário da brincadeira – o da figura paterna – João Victor não consegue estabelecer um valor de uso apenas com sua presença. Giovana, que nem estava na mesa das demais meninas, mas que provavelmente deu a ideia da brincadeira, não encontrou na proposta de João Victor a “terceira quantidade”, dada pela troca de dois objetos, ou dois valores, que equitativos, permitiriam a entrada do menino na brincadeira.

Vale ressaltar, inclusive, o fato de que as crianças também querem brincar e interagem com um grupo que busca acesso por um pedido explícito e que, o uso da linguagem é muito rico para situações como essa, em que a criança expresse diretamente seu interesse, demonstrando conhecimento, interesse e possivelmente propostas para a troca. No entanto, o fato de ter sido o menino recusado para a brincadeira, revela muito do significado que ela possui. Pode-se inferir que as meninas compreendam que essa brincadeira é para meninas e, portanto, ele não pudesse brincar com elas, marcando uma questão de gênero para aceitação do menino, assim como por ele não ter uma boneca ou outro brinquedo que interessasse às meninas que brincavam.

Existe também o fato de, no jogo simbólico, o menino não ter, para aquela circunstância, um papel que fosse do interesse do grupo, que lançou mão de sua companhia.

Situação 2.3

Gabriel colocou duas cadeiras, lado a lado na mesa onde eu estava e mais duas atrás e disse que era seu carro, e Daniel se aproximou e pediu para brincar. Edson, vendo as cadeiras, colocou a sua ao lado, formando uma fila com três cadeiras e Daniel se queixou com Gabriel dizendo “olha o que o Edson está fazendo”. Gabriel respondeu “mas o carro é meu” e Daniel retrucou “mas um carro só tem 4 lugares” e pediu licença a Edson colocando mais duas cadeiras atrás. Mesmo Daniel tendo alegado que um carro tem quatro lugares, ele mesmo colocou mais duas cadeiras, ficando então com seis lugares. Valéria trouxe alguns brinquedos das panelinhas e colocou sobre a mesa dizendo “eu também vou brincar”. Assentaram-se, então, Gabriel e Valéria na frente; Aninha e Daniel no meio, e Arthur e Edson atrás, e Valéria disse “nós vamos para a praia” enquanto Gabriel fingia estar dirigindo [Notas do Diário de Campo, 23/09/2014] (ALMEIDA, 2016, p. 109).

Esse trecho mostra a invenção da brincadeira e ao mesmo tempo, a abundância do objeto de troca, a cadeira. Gabriel, ao inventar a brincadeira, apropria-se das regras que vão organizá-las. As crianças que querem participar, em especial Daniel e Edson, ingressam na brincadeira colocando mais “assentos no carro” e, apesar de Daniel retrucar quanto à entrada de Edson, para Gabriel, a troca foi aceita. Na frase “o carro é meu” evidencia-se que cabe ao Gabriel a aceitação e entrada ao grupo para brincar. Talvez, por representar a ideia de que no carro cabem muitas pessoas, Valéria e Aninha puderem entrar e brincar com o grupo de garotos, certo de que as cadeiras que estavam sobrando permitiam a entrada das meninas. Além da troca, a existência do “assento” a mais se torna a via de acesso para brincadeira.

Para além das cadeiras, as meninas trouxeram os utensílios domésticos de brinquedos, que geralmente as famílias levam nos carros para viajarem. As crianças percebem o tipo de situação e a replicam enquanto brincam, dando enredo à brincadeira. De “montar” um carro para, no jogo simbólico representar o dirigir, à viagem para a praia, onde os cuidados de como se estabelecer nesse lugar são tomados, as crianças puderam acessar a brincadeira de Gabriel, contribuir e ampliar o repertório dos significados que foram se partilhando entre elas.

Situação 2.4

Aninha em outra mesa se levantou e mostrou à professora que tinha montado um cofre. Em seguida, se dirigiu a mesa de Lúcia e começaram a brincar juntas. Lúcia disse “então vamos fazer cofres”, e começaram a montagem. Momentos depois, chegou Mariana com algumas peças encaixadas, pedindo para brincar. Ambas deixaram e Mariana pediu para que a ensinassem a fazer o tal cofre. Lúcia começou dizendo que primeiro ela tinha que desmontar tudo o que fez e encaixar como ela estava fazendo. (Lúcia foi montando o seu e dizendo “aí, você faz assim...Assim oh.... E assim....Presta atenção.....E assim...E, depois, vira...” Enquanto ia encaixando as peças da montagem dela). Mariana começou a montar e Aninha continuava montando o dela. Lúcia perguntou a Mariana “você quer ser nossa amiga?”, e ela respondeu que sim. Lúcia, então, falou “se você tiver aqui, você é nossa amiga, senão não é”[Notas do diário de campo, 17/09/2014] (ALMEIDA, 2016, p. 117).

Esse trecho é destacado por Almeida (2016) - inclusive dando título ao seu trabalho - por mostrar o quanto as crianças têm organização e administração do grupo. Pode-se inferir que Aninha e Lídia, respectivamente, tornam-se donas da brincadeira por montarem os cofres primeiro, objeto que terá valor de uso para a troca. Mariana já tem algo montado com as peças, mas terá acesso a partir do momento que construir o cofre tal como Aninha e Lídia. O mais curioso é o fato de que, para pertencer àquele grupo, a menina foi questionada sobre estar ou não como ele, o que lhe caracterizaria a permanência ou não com as meninas donas da brincadeira e do grupo. Em um primeiro instante, a troca são as peças para confecção do cofre; no segundo, a estadia com as outras meninas e a segurança de estar pertencente a um grupo.

Destacam-se dois fatos interessantes com relação ao jogo simbólico. Um primeiro sobre o jogo de peças de montar, que mais uma vez revela o gosto das crianças pelo brinquedo e o da escola de ofertar a elas possibilidades criativas. Nesse sentido, o que se constrói carrega os significados que as crianças querem dar ao objeto criado. O segundo, o das relações que começam a ter maior complexidade nos interesses em que cada criança tem pela outra. É fácil notar que, em grupos escolares, nascem grupos de amizades mais próximos que vão solidificando-se pelos gostos e demais partilhas que o encontro permite, tendo, as próprias crianças significados para outras. É notório isso na expressão “se você tiver aqui é nossa amiga, senão não é”.

Situação 2.5

Continuo observando as meninas e vejo que Giovana e Lídia pegam seus brinquedos para mudar de mesa de novo, mas Giovana vai até a mesa de Marina e diz “você sabia que a Lídia tem uma boneca que (...)” E completa algo que não entendo, chamando-a para brincar. Ela concorda, se levanta e diz “vem Camila”. Giovana chega para Lídia e pergunta se elas (Camila e Marina) também podem brincar. Lídia responde “só se ela for minha amiga” e elas dizem que sim. Lídia concorda dizendo “então pode”. Paula, que observa ao lado, pergunta a Giovana “então eu também posso brincar?” e Giovana diz que pode [Notas do diário de campo, 03/10/2014] (ALMEIDA, 2016, p. 118).

Esta última situação permite analisar o quanto a troca pode ser mais ou menos efetiva em virtude das escolhas das crianças. Giovana, que não havia participado da brincadeira da montagem do cofre, mas que estava próxima de Lídia e convida Mariana para brincar, precisa garantir que as relações, antes conquistadas, não se percam. Lídia

passa a ter nas relações de amizade a garantia para acessar e permanecer no grupo, por meio da ideia de que, para brincar, as demais meninas precisam ser suas amigas. Giovana, Camila e Marina, por aceitarem a amizade de Lídia podem, portanto, transitar entre os grupos e mais, passam a ter a possibilidade de dar acesso ao grupo de outras crianças, por exemplo, quando Paula tem a autorização de Giovana.

A troca entre as meninas, para além das relações com os brinquedos, estão também marcadas socialmente pelas relações de afetividades entre elas. No jogo simbólico, as crianças enquanto reconhecem-se como pares, interagem e dão acesso ao grupo também pelo que representam umas para outras.

É possível concluir que nas relações entre as meninas o gosto pelas bonecas, por exemplo, que parece nessa situação ser o primeiro elemento do convite, é uma marca da indústria cultural e que, de certa forma, também infere sobre elas o fato de brincarem, em alguns momentos, sozinhas, impedindo a entrada de meninos e buscando por meio das interações relacionamentos fortes entre elas.

Situação 2.6

Brincam na areia: Miguel, Pedro, Leonardo, Beatriz e André; Paula chega e fala: a gente tava brincando aqui primeiro!

Leonardo: então vem Miguel, vem pra outro lugar,

Pegando os brinquedos e se levantando.

Miguel: não, e faz cara de [zangado] para Paula.

Paula: Miguel tava brincando comigo né?!

Miguel: É!

Leonardo volta e fala com Miguel e Paula que estavam colocando os pés em um buraco que ele tinha feito na areia: não é pra pôr o pé aí dentro.

E as crianças tiram o pé do buraco e continuam conversando,

Paula: Pedro também tava brincando comigo, né Pedro?

Miguel: eu também!

Leonardo e Paula disputam uma pá pra brincar, Paula puxa até que Leonardo desiste.

Miguel: Paula, aqui você tem que ir até cachoeira, apontando para o buraco que estão fazendo na areia.

[Em seguida Miguel entra dentro do buraco e Leonardo e André começam a enterrá-lo].

André: vou te enterrar. [Enterram rindo].

Miguel de dentro do buraco grita para as meninas que brincam em outro grupo: vem meus nenéns.

Felipe que brinca ao lado chama a atenção das crianças: olha Miguel.

E as crianças que estão em volta começam a rir vendo Miguel enterrado na areia. Pedro chama Paula e mostra Miguel.

Paula: é a piscina agora de Miguel?

Paula fica rindo e também ajuda a enterrar.

(PALMEIRA, 2018, p. 85-86).

Esse trecho revela certa disputa de lugar na brincadeira e mesmo de ser o dono dela. A troca parece bastante complicada, inicialmente pela posse dos brinquedos e, em seguida, do lugar e, por fim, entre Paula e Leonardo disputarem o Miguel.

Os brinquedos eram a via de acesso, pois, brincavam na areia de fazer buracos, mas também o interesse das crianças em se reunirem e estabelecerem o grupo que teria acesso aos brinquedos e ao lugar. Parece ter sido Paula a vencer a disputa e também conquistado a atenção de Miguel, que pode dar o lugar na brincadeira.

O buraco, efeito da brincadeira na areia com os brinquedos, carrega o significado do jogo simbólico como a cachoeira, o lugar de enterrar e a piscina, que passa a ser compreendido não só pelo grupo na circunstância, mas também por outras crianças, como algo engraçado no decorrer da relação.

3.2 Analisando as situações à luz dos conceitos

Apesar de ter-se escolhido os conceitos de grupo (HORKHEIMER e ADORNO, 1973), troca (MARX, 1978), brinquedo (BENJAMIN, 2002;2012) indústria cultural (ADORNO, 2002) e jogo simbólico (PIAGET, 1964), outros estudos foram necessários até que essa análise se completasse, algo comum no percurso da escrita da dissertação que sempre, por mais que se tenha foco no caule do trabalho, ramos vão surgindo e aguçando a curiosidade até que se entrelace a trama da pesquisa.

A sociedade capitalista, a quem pertencem os sujeitos desta pesquisa, foi o primeiro fator que instigou a compreensão. Ter-se-ia diante dessa sociedade, no que tange a pesquisa social empírica, “os principais problemas da estrutura social, de que

depende a vida dos homens” (HORKHEIMER e ADORNO, 1973, p. 123). Pode-se concluir com essa frase que a escola de Educação Infantil está inclusa nessa estrutura social, onde há dependência de sua existência, sobre situações as mais comuns da sociedade. Primeiramente, pelo direito e absoluta prioridade a educação de crianças pequenas no Brasil (BRASIL, 1990) e, em seguida, pela necessidade das famílias trabalhadoras terem um lugar em que possam ser atendidas suas crianças. Sabe-se que o segundo ponto não deveria ser essencial, mas sim o acolhimento das crianças para o desenvolvimento de sua infância. Ademais, a investigação deve “esclarecer rigorosamente e sem idealizações” (HORKHEIMER e ADORNO, 1973, p. 127) o caso social, que neste trabalho é o agrupamento de crianças na Educação Infantil.

A partir desse critério investigativo, tomou-se o conceito de grupo (HORKHEIMER e ADORNO, 1973), que permite analisar o quanto a interdependência é necessária e buscada pelas crianças. No entanto, pode-se observar que há momentos em que esta interdependência se dá paralelamente, quando no grupo se estabelece uma relação horizontal e, em outros momentos, essa relação se coloca verticalmente, quando uma criança se apropria do brinquedo e/ou da brincadeira.

As conexões entendidas como agrupamentos e relações entre as crianças mediadas pelos brinquedos possuem marcas dessa horizontalidade, quando na situação 1.1 as crianças partilham as peças e as rodas do brinquedo de montar e tem como desfecho a brincadeira de carrinho pelo pátio. Há descrições de as crianças sorrirem quando há a conclusão da montagem e acesso de todos ao brinquedo construído: o carrinho. Importante frisar que, ao longo da situação 1.1, foram verificados momentos de tensão e chateação de uma das crianças que encontrava dificuldade para conseguir mais uma roda para seu carrinho. A interdependência, requerida para a compreensão de microgrupos, é compreensível neste sentido.

Não diferente, a situação 1.3, das crianças que brincam de “encontrão”, estabelecem a relação de interdependência ao se divertirem em um momento em que a turma já estava indo embora da escola. A situação permite, inclusive, que se questione esse momento – o da saída – decerto que há grande chance de visualizar as crianças estabelecendo critérios e acordos para a brincadeira, sendo esta uma situação em que a atenção dos educadores está na porta, e para as crianças é um tempo ocioso, em que podem experimentar suas ideias e apostar em novas brincadeiras, como o de pular da cadeira, que, sem dúvida, tendo a classe sob olhar da professora em um momento que

não o da saída, jamais permitiria tal tipo de brincadeira, visto o risco que as crianças podem correr.

Entre as situações percebe-se, na 1.4, que as crianças objetivam a construção da torre mais alta que a professora, como um interesse de todos e facilitando o relacionamento. Nesse contexto, a compreensão das relações pode ser entendida pelo recorte que Horkheimer e Adorno fazem de Bogardus (1973): “Um grupo social é um determinado grupo de pessoas com interesses comuns, que atuam entre si, possuem um sentido de sua comunidade e participam de atividades comuns” (BOGARDUS *apud* HORKHEIMER e ADORNO, 1973, p. 62). Entende-se comunidade pelo estabelecimento da turma da classe e a convivência diária nas atividades comuns, por exemplo, o dia do brinquedo na sexta-feira, quando as atenções se voltam para o brincar, mais do que o atendimento escolarizado que tanto recai sobre as crianças (ALMEIDA, 2009).

Pode-se, também, aproveitar da crítica que fazem os frankfurtianos sobre o grupo desempenhar uma espécie de “realidade”, encaradas como “realidades preexistentes e superordenadas”, quando o grupo de crianças subvertem a ideia de brinquedos de meninos e brinquedos de meninas. A situação 1.5 mostra o quanto o boneco Max Steel pode ser usado para o estabelecimento de relações entre meninos e meninas. Por haver três desse personagem na classe naquele dia, Joaquim, Raissa, Júlia e Júlio brincam com os bonecos, sendo que, Raissa e Júlia não eram donas do brinquedo e que tiveram, por oportunidade dada pelo colega Joaquim, a chance de brincarem. Criaram enredo, estabeleceram laços, divertiram-se e quebraram “regras” sobre gênero e brinquedo. As questões de gênero não são objeto deste trabalho, mas impossível acessar uma descrição como essa e não refletir o quanto a interdependência e criação do grupo são importantes para uma educação que deve romper com estes rótulos.

A situação 1.7, em que os garotos jogam com a bola trazida por Jonathan permitiu, conforme se lê o que descreve a pesquisadora, agrupamentos de pares e trios para confrontarem-se enquanto brincam. Logo, a organização por parte das crianças se mostrou muito eficiente. É sexta-feira, dia do brinquedo, as crianças estão menos envolvidas com o direcionamento da rotina escolar e podem gozar de liberdade para acordarem as brincadeiras. Estão presentes, neste episódio, o agrupamento, a criatividade, a organização, o estabelecimento de critérios para o jogo, enfim, a demonstração do quanto as crianças pequenas são capazes de estruturar suas brincadeiras, independentemente da ação do adulto. No jogo de bola, é visível “a

identificação com os outros membros, com os quais tem uma experiência real” (HORKHEIMER e ADORNO, 1973, p.71).

Quando observada a situação 1.8, o grupo formado pelas meninas que folheiam os livros com patos reflete algo em que se compare a uma forte simpatia de uma com a outra, em que a brincadeira se desenrola com facilidade e tamanha reciprocidade entre elas que extrapola um simples agrupamento pelo brinquedo. Para além, como sugere a teoria, existe certa simplicidade na conduta dos indivíduos que experimentam, uns pelos outros, o sentimento das interações e das relações dinâmicas recíprocas (HORKHEIMER e ADORNO, 1973, p.70).

A situação 1.9 tem uma razão especial, por tudo que representa para a formação do grupo e a associação com as experiências vividas do cotidiano doméstico das crianças. Os brinquedos permitem a organização da casa, que deixa de ser apenas do imaginário para representar, no grupo de brinquedos, o grupo doméstico. Da literatura, pode-se relacionar com o fato “(...) da visão da vida dos indivíduos e de suas relações recíprocas [serem] adquiridas em grupos desse tipo – os microgrupos –, não só na origem - na infância - mas também na vida adulta em que essa experiência original é consolidada e ampliada” (HORKHEIMER e ADORNO, 1973, p.71).

Destarte, entende-se como as crianças já compreenderam parte da dinâmica social vivida no âmbito familiar, assim como de suas relações dentro da escola. A mediação provocada pela troca dos brinquedos, e mesmo dos papéis sociais que replicam na brincadeira, demonstra sua percepção de indivíduo e do outro, do doméstico e do escolar.

Quanto a situação 1.11, chama a atenção o fato de as crianças representarem nos grupos alguma réplica de desentendimentos. Infere-se daquela situação que algo na brincadeira não estava de acordo entre os pares e, talvez, aquele colega que não brincava em acordo com o desejado devesse ser “denunciado” ao conselho tutelar. Aparece algo que na literatura se equipara às “correções da estrutura social concreta”. Ora, são reais as falas presentes na escola sobre repreender famílias e crianças por meio do contato com o conselho tutelar para correções, ao que a escola entende como indisciplina. As crianças simplesmente replicaram o que ouvem, ainda mais em se tratando de uma instituição tão específica a menores (HORKHEIMER e ADORNO, 1973, p.71).

Quanto à categoria de análise da relação entre o agrupamento com o dono da brincadeira e sua apropriação, o estabelecimento de grupos tem característica vertical.

Uma ou mais crianças se organizam antecipadamente e apropriam-se da brincadeira. Cabe ressaltar que tal apropriação não a faz proprietária da brincadeira ou do brinquedo, mas sim, em seu sentido tanto mais filosófico, em que a criança compreende, naquele momento, ter poder sobre o grupo e suas decisões. É uma compreensão da abstração que Marx (1978) atribui à mercadoria – nesse sentido, o brinquedo – e das relações que a troca permite aos pares; faz-se abstração de seu valor de uso, conservando-o como propriedade.

Entre as descrições analisadas, esse tipo de situação, a 2.3, em que as crianças brincam de carro, utilizando-se das cadeiras para posicionarem-se como motoristas e passageiros, Gabriel, que toma a iniciativa, é logo compreendido por Daniel como o dono da brincadeira. Essa afirmativa se confere quando Edson quer brincar e ouve de Daniel que o carro é de Gabriel, afirmando o seu lugar de proprietário, mas permite pela ação de Edson – incluir mais cadeiras – o acesso à brincadeira. Outras crianças entram: Valéria, Aninha e Arthur, lotando o carro. Percebe-se que as crianças compreendem quantos lugares estão vagos no carro de Gabriel e quantos acessos à brincadeira é permitido.

Igualmente, a situação 2.1, da brincadeira de mangueira, foi estabelecida por Giovana, que para se aquecer deitou ao sol, como sugeriu a professora, mas criou os critérios para isso – estender a toalha no chão. Muitas outras crianças repetiram o fato de deitarem-se ao sol, tal como fez a primeira colega; logo, o microgrupo reflete, também, sua função psicossocial (HORKHEIMER e ADORNO, 1973, p. 71). Ficou compreendido pelas crianças que, para deitarem-se, deveriam fazer o mesmo. Percebe-se tal atitude visto que a pesquisadora não relatou nenhuma criança que viera a deitar-se diretamente no chão. Da apropriação de Giovana, desencadearam as apropriações dos demais colegas para repetir a ação.

Mas nem todas as vezes o acesso ao grupo foi possível. Na situação 2.2, em que Daniel ingressou na brincadeira de bonecas, mas não Gabriel, foi visível o quanto Giovana tinha poder sobre quem poderia ou não entrar. Os critérios para acesso não foram tão claros, já que a descrição pela pesquisadora não apresenta como as meninas iniciaram a brincadeira, mas mostra que, a todo o grupo que brincava e quem procurou brincar, quem era a dona da brincadeira. Daniel acessou a brincadeira ao ocupar o papel de pai e conseguiu estabelecer a troca; para Gabriel pareceu não haver mais lugar na brincadeira, talvez por não portar uma boneca ou o papel de pai já ter sido ocupado pelo colega. Ao garoto, seu pedido de acesso à brincadeira não demonstrou, aos demais, um

valor de uso (MARX, 1978) e também não se viu nele algum tipo de experiência que pudesse ser compartilhada naquele momento.

Por fim, as situações 2.4 e 2.6 têm características comuns, quando se compreende que a troca está na afirmação das relações de amizade entre as meninas. O microgrupo, nessa circunstância, tem “a visão da vida dos indivíduos e de suas relações recíprocas” (HORKHEIMER e ADORNO, 1973, p. 71), e buscam afirmá-las para a consolidação da trama que as unem. Aninha parece ser a amiga que passou a ter o *status* de dona da brincadeira, e quem, por sinal, deveria ser amiga de quem quisesse acessar o grupo. Lídia compreende a relação dessa forma e a projeta para as demais meninas. No episódio seguinte, a própria Lídia se apropria do fato e permite acesso de outras meninas que podem brincar, desde que a reconheçam como amiga. Fica evidente que as garotas encontraram o fato que as fazem acessar o grupo, as trocas e permanecerem nele, ao mesmo tempo em que também, pode-se inferir, que elas querem se experimentar como indivíduos nos grupos, quando propõem algo novo ao que já está estabelecido.

Essa nova circunstância foi vivida por Raissa, quando na situação 1.5, depois de acessar a brincadeira, propôs colocar os bonecos na caminhonete de brinquedos, assim como na situação 1.7, em que, com vários brinquedos, os garotos criam a “luta de bicho”, interagindo seus brinquedos – estabelecendo as trocas – e se organizando para um novo enredo.

Pode-se, para completar essa ideia, considerar o que Marx conclui na seção “valor de uso e valor de troca”, quando escreve que “uma coisa pode ser um valor de uso sem ser, no entanto, um valor” e que isso “acontece quando sua utilidade é acessível ao homem sem exigir trabalho”. Apesar dos brinquedos serem produtos do capitalismo, o que é objeto deste trabalho, são as relações das crianças, acesso e permanência nos grupos pelas trocas que os brinquedos proporcionam, sendo utilizáveis para as relações, não como mercadorias, mas para “valores de uso sociais” (MARX, 1978, p. 29-28). Neste ponto, as atividades das crianças que foram relatadas pelas pesquisas aqui descritas e analisadas permitem afirmar a troca para a interação como algo precípuo às relações humanas.

Essas relações podem ser compreendidas pelo conceito de indústria cultural (ADORNO, 2009), reconhecendo o fato de que a formação da sociedade converte-se na facilidade de trocas e aproveitamentos (ADORNO, 1996). Não se quer afirmar que as crianças, em idade de frequentar a Educação Infantil, estejam já alienadas a todo debate

que o conceito discute dentro da Teoria Crítica da Sociedade; contudo, não estão isentas da formação cultural que a sociedade capitalista possui.

Ao longo das análises, para além de perceber toda possibilidade autônoma das crianças e como, de certa forma, ainda que limitadas, mais ou menos buscam satisfazer seus interesses nas relações que constituem uns com os outros.

Interessa observar que a indústria cultural, ao exercer a força que tem sobre a sociedade capitalista, atinge desde a família até a escola, permitindo que se compreenda como padrões, por meio do consumo e da convivência se entrelaçam e são reparados pelas relações que se estabelecem nos mais diversos âmbitos da sociedade. Na escola de Educação Infantil não seria diferente.

As crianças, ao brincarem com os bonecos Max Steel e Hulk na situação 1.5, com o Ben 10 e o Transformer na 1.10, reproduzem espectros do mundo capitalista e de sua compreensão em classificar, organizar e padronizar o consumo (ADORNO, 2009, p. 7). As crianças, ao trazerem os bonecos, portam também as animações, os filmes, suas falas, golpes e atitudes, expondo por meio da brincadeira e dos brinquedos o como estão repletos destes significados; sabê-los permite a interação para brincar com os bonecos e serem aceitos nos grupos de brinquedos. Apenas ter o brinquedo, mas não conhecer suas atitudes enquanto personagem, poderia representar a não entrada no grupo, ou pelo menos, a não permanência.

Estas situações estão fortemente ligadas ao que Adorno aponta acerca dos desenhos animados, em que “a quantidade de divertimento converte-se na qualidade da crueldade organizada”, uma vez que as crianças brincam e reproduzem a violência dos filmes e animações de heróis. Não diferente foi a chamada de atenção que a educadora fez aos meninos, quando fantasiados na situação 1.2 afirmando “não pode bater” e “pode parar com isso”, ao repreender as crianças que brincavam de brigar e “o prazer da violência contra o personagem transforma-se em violência contra o espectador” (ADORNO, 2009, p.20).

É também importante ressaltar que, ao longo das brincadeiras como da posse dos mobiliários domésticos na situação 1.9 e do carro, na situação 2.3, em que a encenação do cotidiano de se estar em casa ou em uma viagem, talvez com a família ou amigos, há a representação de padrões. A estadia na casa é cerceada pelos elementos que a compõem, como o sofá, a mesa, os utensílios da cozinha, assim como, estes últimos são levados para a “praia”. A ideia de lazer e vida doméstica que se representa nas brincadeiras são o que de fato consomem as famílias e suas crianças.

Por fim, admite-se que “a cultura é uma mercadoria paradoxal”. Na explanação de Adorno, “é de tal modo sujeita à lei da troca que não é nem mesmo trocável”, haja vista a difícil introspecção da indústria cultural por parte das crianças, mas a fácil utilização em seu repertório de brincadeiras e relações (ADORNO, 2009, p. 39).

Dando cabo aos conceitos que nortearam esta pesquisa, pode-se tomar Piaget (1964) para analisar como o jogo simbólico das crianças completa a moldura para compreensão do quanto os significados carregados pelas crianças vêm à tona e permitem refletir sobre a convivência.

Percebe-se das relações descritas os “elementos representativos necessários à representação do jogo simbólico” (PIAGET, 1964, p. 76). Os bonecos, as panelinhas, as pás de areia, a bola, os espaços e as conversas, também o jogo de peças de montar, tudo se embebe dos significados que as crianças dão aos brinquedos para que eles, mediando as relações das crianças, provoquem a interação.

Uma questão presente no texto de Piaget (1964) contribui para elucidar as situações que foram anteriormente mencionadas:

Por que motivo, com efeito, a criança sente prazer em fazer de conta que dorme, se lava, balança, transporta um pássaro etc.? Dormir e lavar-se não são jogos, evidentemente, mas exercitar simbolicamente essas condutas converte-as em jogos *a posteriori*. É obvio que esse exercício simbólico, ainda menos que o exercício puro e simples, não pode explicar-se pelo pré-exercício: não é para aprender a lavar-se ou a dormir que a criança assim joga. O que ela procura é, simplesmente, utilizar com liberdade os seus poderes individuais, reproduzir as suas ações pelo prazer de oferecê-las em espetáculo, a si próprio e aos outros, em suma, exibir o seu e assimilar-lhe, sem limites, o que ordinariamente é tanto acomodação à realidade como conquista assimiladora (PIAGET, 1964, p. 160).

Esta reflexão presente permite entender o quanto as crianças, agrupando-se pela mediação dos brinquedos, com os donos de brincadeiras, com maior ou menor dificuldade em interagirem, estavam satisfeitas em brincar e reproduzir suas ideias por meio do jogo simbólico. Ainda permite que se compreenda o fato da integralidade da criança, que absorve os elementos culturais, brinca, transita entre as relações familiares, escolares e de amizades, reproduzindo seus gostos e inclinações, crescendo e aprendendo a portar-se no meio social, sem dele diferenciar-se; em suma, como um indivíduo da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa procurou compreender como as relações sociais entre as crianças da escola de Educação Infantil se constituem por meio dos brinquedos. Duas categorias de análise foram elaboradas para tanto: a primeira, agrupamentos e relações entre as crianças mediadas pelos brinquedos e a segunda, a relação entre o agrupamento com o dono da brincadeira e sua apropriação. Com aporte fundamentado na Teoria Crítica da Sociedade, sobretudo com Marx, mas também com Piaget, buscou-se analisar como situações do cotidiano da Educação Infantil são representativas de conceitos importantes à sociologia e à educação.

Com Marx (1978), pode-se perceber como as crianças buscam equivalências para brincarem e os brinquedos estão entre os elementos para acesso às brincadeiras. Portar algo como os bonecos que representam personagens de filmes e animações, os objetos da casinha, a bola, os jogos de peças de montar e brincar, da forma como se estabelece a regra do grupo, é compreendido como a troca entre elas.

Formados os grupos, relações de interações vão se constituindo e a interdependência entre elas sinalizam o quanto precisam estar juntas para combinarem enredos, estabelecerem acordos, darem sentidos às brincadeiras e solidificarem os grupos. Percebe-se pelo levantamento bibliográfico o quanto as relações horizontais, em que as interações mediadas pelos brinquedos aparecem com maior facilidade, são fortes e mais comuns. As crianças se veem como iguais quando possibilitadas as trocas e pertencentes ao grupo que se forma para brincar. No entanto, não ocupam os mesmos lugares nos enredos das brincadeiras e interagem representando os personagens dos brinquedos ou aqueles que são evocados pela criatividade, mostrando a “uniformidade psíquica dos membros do microgrupo” (HORKHEIMER e ADORNO, 1973, p.65).

Nas relações entre o agrupamento com o dono da brincadeira e sua apropriação, as crianças realizam as trocas para o interesse próprio, mas também, do dono da brincadeira, para o acesso e continuidade nele. Destarte, o grupo para além da troca dos brinquedos e para a efetiva organização, buscam-se relações de afetividade muito mais fortes enquanto verticais, tendo “experiências de si próprio como pessoas particulares, simultaneamente vinculadas a outras pessoas, mas insubstituíveis por estas” (HORKHEIMER e ADORNO 1973, p.71). Na compreensão dos processos estudados, as crianças que se apossam da brincadeira e dos brinquedos experimentam-se como

donas e são reconhecidas assim pelos pares, que estão vinculados, podendo brincar sob a autorização desse dono.

Para tanto, as crianças, sejam nas relações mediadas pelos brinquedos ou nas relações com o dono da brincadeira e sua apropriação, usam de seu repertório para brincarem, seja quando orientadas por uma iniciativa da educadora, seja quando procuram autonomamente constituírem essa relação. De uma forma ou de outra, sempre está evidente o quanto querem constituir os grupos para seus gostos ao brincar. Com os brinquedos da escola ou os que trazem de casa, reproduzem o que da indústria cultural absorvem. Em tese, são indivíduos que têm sua identidade alinhada com o universal (ADORNO, 2009, p.37) e dela compartilham as experiências que, mesmo enquanto crianças, representam os elementos consumidos para o entretenimento, por exemplo, assim como das relações capitalistas que balizam a convivência.

Em geral, tudo que se evoca para a relação é percebido pelo jogo simbólico que as crianças reproduzem. A representação infantil, por meio dos símbolos lúdicos, utiliza da linguagem e de interações que na brincadeira podem representar o outro ou o objeto; o enredo da animação e do filme ou as experiências domésticas; não ter idade alguma, em se tratando de personagens heroicos, ou assumir a condição dos pais ou de bebês para brincarem e falarem de posições de autoridade ou de uma linguagem menos complexa. O jogo simbólico “se realiza mediante a assimilação funcional” (PIAGET, 1964, p. 160), aquilo que empresta sentido nas relações reais ou nas expressões daquilo que se consome do mundo.

A pesquisa revelou que as relações entre as crianças da Educação Infantil são autônomas e, mesmo que em muitas vezes haja um direcionamento por parte de educadores, elas procuram se relacionar com as quais se sentem mais à vontade e compartilhem de interesses próximos, experimentados por meio da brincadeira. Os brinquedos, objetos do mundo capitalista, observados por esta pesquisa como estruturados na maior parte de seus relatos, são compartilhados para que se acesse a brincadeira, dando forma às narrativas e aos enredos, assim como marcam lugares da brincadeira e sua apropriação. A escolha dos brinquedos, portanto, não é aleatória, é carregada de significados por aquilo que o brinquedo representa da indústria cultural, assim como ganha das crianças, ao brincarem, os significados do jogo simbólico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. Tabus Acerca do Magistério; Educação após Auschwitz. In.: Theodor W. Adorno. *Educação e Emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 2010. p. 97-117; 119-138.

_____. Teoria da semicultura. Tradução de Newton Ramos de Oliveira, Bruno Pucci e Cládia B. M. de Abreu. *Revista Educação e Sociedade* n.56, ano XVII, dezembro de 1996, p. 388-411. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/adorno/ano/mes/teoria.htm>. Acesso em: 15/03/2021.

ALMEIDA, Elaine Conceição Silva de. “*Se você estiver aqui, você é nossa amiga, senão não é*”: As interações entre um grupo de crianças no ambiente da educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

ALMEIDA, Renata Provetti Weffort. *Se essa escola fosse minha...*a organização da Educação Infantil e o grupo de crianças em contexto escolar. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

_____. *Formação da Criança*: um estudo sobre a avaliação na Educação Infantil. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de. O jogo simbólico na teoria de Piaget. *Revista Pro-Posições*. V. 5, N 1 [13], Março, 1994. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644338>. Acesso em: 04 jun. 2021.

AZEVEDO, Tânia Maria Cordeiro de. *Brinquedos e gênero na Educação Infantil*. Um estudo do tipo etnográfico no Estado do Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

BENJAMIN, Walter. Brinquedo e brincadeira. In.:_____. Walter Benjamin *Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaio sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012. p. 267-271.

_____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Editora 34, 2012.

FERRI, Márcia Barcelos. *Artes na Educação Infantil: crítica das orientações e diretrizes curriculares*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

HORKHEIMER, Max; ADORNO; Theodor W. Capitalismo tardio ou sociedade industrial? In.: COHN, Gabriel (org). *Theodor W. Adorno*. São Paulo: Ática, 1994.

HORKHEIMER, Max; ADORNO; Theodor W. Cultura e civilização. In.: *Temas básicos da Sociologia*. São Paulo: Cultrix, 1973.

MARQUES, Viviane Calado Leal. *Cooperação entre crianças e construção de parcerias privilegiadas em um grupo de brinquedo*. Mestrado em Psicologia – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

MARX, Karl. Valor de uso e valor de troca. In. _____. *O Capital*. Edição Resumida por Julian Borchardt. Tradução de Ronaldo Alves Schmidt. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. p. 24-29.

PALMEIRA, Jéssica dos Santos. *Sete dias de brincadeiras: a criança e seu brincar na Educação Infantil*. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2018.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. Imitação, jogo, sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

PICCOLLI, Josiana. *O brinquedo como expressão objetiva dos processos de subjetivação contemporâneos*. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

RIVERO, Andréa Simões. *O brincar e a constituição social das crianças e de suas infâncias em um contexto de Educação Infantil*. Tese (Doutorado em Educação: Ensino e Formação de Educadores) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

SANTOS, Paloma Oliveira. *Brinquedos, culturas infantis e diversidade de gênero: uma análise sobre a “sexta-feira: dia do brinquedo” a Educação Infantil* (mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2018.

SILVA, Elaine Conceição. *Se você estiver aqui, você é nossa amiga, senão não é: as interações entre um grupo de crianças no ambiente da Educação Infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação: Faculdade de Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

SOUZA, Letícia Rodrigues de. *O brinquedo na Educação Infantil*. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

STEFANINI, Carolina Martinez. *Educação e a conduta moral do professor da Educação Infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

DOCUMENTOS

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 05 jul. 2021.

_____. *Constituição Federal da República do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 jul. 2021.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 05 jul. 2021.

_____. *Estatuto da criança e do adolescente*. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em 16 jul. 2021.

