

Os bebês e a brincadeira: Questões para pensar a docência

Angela Scalabrin Coutinho

Universidade Federal do Paraná

Resumo: Este artigo abordará as relações sociais dos bebês a partir da brincadeira, no sentido de apresentar orientações para a docência na educação infantil com crianças bem pequenas. O quadro teórico metodológico se situa na interlocução entre as áreas da Pedagogia da Infância e da Sociologia da Infância. Toma por base uma investigação sobre a ação social dos bebês na creche, que tinha como preocupação central conhecer os bebês e as suas ações no sentido de pensar a prática pedagógica junto das crianças bem pequenas. Trata-se de um estudo etnográfico com um grupo de bebês e profissionais, que com eles atuavam, numa creche em Braga. Para a compreensão da estruturação das ações e relações sociais pelos bebês foram desenvolvidas observações participantes, com registros em diário de campo e vídeo, o que permitiu uma aproximação bastante profícua das experiências cotidianas das crianças.

Palavras-Chave: Docência – Bebês - Sociologia da Infância – Relação Social – Brincadeira

Abstract: This article will address the social relations of babies through playing, in the sense of pointing indicators for teaching in childhood education with very young children. The theoretical and methodological framework lies in the dialogue between the areas of Pedagogy and Sociology of Childhood. Based on an investigation of the social action of babies in the nursery, which had as its central concern to get to know the babies and their actions in order to think about pedagogical practice with very young children. This is an ethnographic study with a group of babies and professionals who worked with them in a daycare center in Braga. In order to understand the structuring of social relations and actions by babies, participant



Coutinho, A. (2013). Os bebês e a brincadeira: Questões para pensar a docência. *Da Investigação às Práticas*, 4(1), 31 -43.

Contacto: Angela Scalabrin Coutinho, Departamento Teoria e Prática de Ensino, Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Educação Infantil e Infância NEPIE/UFPR e do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação da Pequena Infância NUPEIN/UFSC, Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação – UFPR, Rua General Carneiro, 460, Edifício Dom Pedro I, Sala 408^a, Centro - Curitiba – Brasil, CEP: 80060-150/ angelamscoutinho@gmail.com

(recebido em setembro de 2013, aceite para publicação em outubro de 2013)

observations were developed, with records in a field diary and video, allowing for a very fruitful approach to everyday experiences of children.

Keywords: Teaching – Babies – Sociology of Childhood – Social Relation – Playing

Résumé: Cet article abordera les rapports sociaux des bébés à partir du jeu, afin d'apporter des indications pour l'enseignement de très jeunes enfants. Le cadre théorique et méthodologique se situe dans l'interlocution entre les domaines de la pédagogie de l'enfance et de la sociologie de l'enfance. Il s'appuie sur une recherche sur l'action sociale des bébés en crèche, dont l'intérêt central était de connaître les bébés et leurs actions dans le sens de penser la pratique pédagogique auprès de très jeunes enfants. Il s'agit d'une étude ethnographique auprès d'un groupe de bébés et de professionnels qui travaillaient avec eux, dans une crèche de Braga. Afin de comprendre comment les bébés structurent leurs actions et leurs rapports sociaux, des observations participantes ont été développées, des notes ont été prises dans un carnet de bord et des images ont été enregistrées en vidéo, ce qui a permis de se rapprocher profitablement des expériences quotidiennes des enfants.

Mots-clés: Enseignement – Bébés – Sociologie de l'enfance – Rapports sociaux – Jeu

I. INTRODUÇÃO

Este artigo aborda as ações sociais dos bebês a partir das suas experiências cotidianas nas brincadeiras. O faz com interesse em dar visibilidade a uma das dimensões centrais no trabalho pedagógico: criar condições para que as crianças elaborem, na relação entre elas, diversas situações de brincadeira, já que esta é parte fundamental do seu processo de socialização.

Embora haja esse reconhecimento, quando se trata de crianças menores de 3 anos, a compreensão sobre o que é o brincar, de modo geral, é bastante limitada. A concepção que predomina está baseada numa perspectiva de desenvolvimento que reconhece na criança bem pequena apenas a ação sobre objetos e não uma relação complexa com pares e contextos.

Mais do que questionar tal perspectiva, este artigo tem como objetivo dar visibilidade a ações complexas das crianças nas situações de brincadeira, que envolvem o contexto educacional da creche em sua totalidade, estrutura, objetos, tempos e sujeitos, tanto crianças quanto adultos, na perspectiva de apresentar orientações para a atuação docente com crianças bem pequenas.

A partir da interlocução entre a pedagogia da infância e sociologia da infância, será tomada por base uma etnografia desenvolvida durante 14 meses com um grupo de bebês¹ de uma creche na cidade de Braga, através da qual, mediante observações participantes com registros em diário de campo e vídeo, ocorreu uma aproximação bastante profícua das experiências cotidianas das crianças.

Tendo como foco principal a relação social entre os bebês, procurou-se compreender como estruturam suas ações sociais nas relações cotidianas com outras crianças no contexto da creche, no sentido de se pensar sobre a prática pedagógica com as crianças de 0 a 3 anos.

¹ O grupo era composto por 4 meninos e 11 meninas. As idades variavam entre cinco meses, a mais jovem no início da pesquisa, quando frequentavam o grupo 0A, e dois anos e oito meses, os mais velhos ao final da pesquisa, quando frequentavam o grupo 1B. Apenas uma menina morava distante da instituição, numa cidade vizinha, e todas as crianças do grupo frequentavam a instituição em período integral, ou seja, podiam permanecer no local das 7h30min às 19h.

Nesse quadro de análise, elementos como a brincadeira e as relações entre os bebês se configuram como relevantes para a reflexão.

2. AS BRINCADEIRAS DOS BEBÊS NA CRECHE

Para iniciar esta secção é tomada por base uma citação de Allison e Adrian James (2008), que afirmam que:

Na perspectiva dos estudos da infância, a brincadeira é um conceito central não apenas porque é tão fortemente implicado nas definições de infância e ‘de criança’, mas também porque, muitas vezes, as brincadeiras das crianças fornecem um dos contextos mais importantes para a investigação focada na criança, que permite a introspecção nos seus mundos sociais (p. 100).

Essa discussão revela-se importante quando tratamos especificamente de meninos e meninas bem pequenos/as, que têm suas experiências de brincadeira muitas vezes restritas – ainda que por vezes teoricamente - à exploração de objetos e do seu próprio corpo. Concordamos com o facto de essas experiências estarem presentes e serem recorrentes, tanto que as abordaremos inicialmente, procurando percebê-las na lógica de ação das crianças, mas também nos interessa perceber que outras experiências associadas ao ato de brincar são vividas pelos bebês. Poderemos falar em brincadeiras de faz-de-conta com crianças tão pequenas? Recorreremos às situações observadas para abordarmos tais questões.

Nos cabe inicialmente indicar que, ao dar significado às ações, as crianças estruturam suas experiências cotidianas fazendo escolhas. Por outro lado, enquanto uma brincadeira pode ocorrer uma única vez, outras podem se repetir, criando uma rotina de jogos. Bachelard (1994), inspirado em Rounpel, questiona: “o que é que permanece, o que é que dura? Apenas aquilo que tem razões para recomeçar. Assim, ao lado da duração pelas coisas, há a duração pela razão” (p. 8). Essa ideia nos ajuda a problematizar a brincadeira das crianças bem pequenas: o recomeço de uma brincadeira com o mesmo repertório e/ou os mesmos objetos e/ou os mesmos parceiros significa a atribuição de uma razão para que ela torne a acontecer? Qual o sentido da reiteração no que se refere ao ato de brincar destas crianças?

A observação das crianças no espaço da creche permitiu-nos perceber que muitas brincadeiras se repetem, seja no que tange um dos elementos supramencionados ou na sua articulação, e essa repetição nos remete para a estruturação de uma ordem social pelas crianças, ou seja, relações sociais que estão alicerçadas em regras de ação relacionadas ao contexto social, mas estruturadas pelas próprias crianças a partir da recorrência do seus encontros. Essa característica é bastante importante, porque, quando analisamos longitudinalmente a ordem social instituída e instituinte na turma observada, percebemos que muitas das situações em que prevalece a ordem das crianças ou até uma ordem híbrida (crianças e adultos) são de brincadeira.

A brincadeira aqui é tomada como atividade social, dotada de significado a partir e na relação com uma dada cultura, como afirma Brougère (1998, p. 21):

Se é verdade que há a expressão de um sujeito no jogo, essa expressão insere-se num sistema de significações, em outras palavras, numa cultura que lhe dá sentido. Para que uma atividade seja um jogo é necessário então que seja tomada e interpretada como tal pelos atores sociais em função da imagem que têm dessa atividade.

A identificação de recorrentes situações de brincadeira no cotidiano das crianças na creche decorre desta percepção do que é o brincar, mas nos coloca o desafio de compreendê-lo situado num dado contexto cultural e a sua organização por parte de atores que até há pouco tempo eram considerados pouco competentes para viver essas experiências.

2.1 A brincadeira enquanto fruição e a brincadeira coletiva

A ampliação da compreensão em torno das competências sociais dos bebês relativas às situações de brincadeira decorre, sobretudo, de uma ampla observação daquilo que fazem no contato com seus pares em instituições de educação. Essa era² uma indicação de Musatti (1987) ao tratar da questão da brincadeira e das interações entre os bebês em creche, referindo a necessidade de se estudar o comportamento social das crianças em relação aos seus coetâneos, num ambiente social real (p.10).

Seguindo as pistas de Musatti (1987), centramo-nos nas ações das crianças e, neste caso, mais especificamente nas situações de brincadeira, que nos revelaram estar associadas a dois movimentos: o de encontro e o de fruição. O primeiro nos chama a atenção para a ação social das crianças no espaço da creche. O segundo chama-nos para outro debate, que se relaciona diretamente com o primeiro, mas ainda tem pouco eco dentro das instituições de educação infantil: o direito à apreciação, ao isolamento e à atividade solitária. Não que as brincadeiras no coletivo não permitam a fruição, mas ela é também bastante manifesta quando as crianças se encontram brincando sozinhas, ao manipularem determinados objetos, ao brincarem com o próprio corpo.

Tomaremos como base para a análise a brincadeira com os lenços, uma brincadeira recorrente no grupo observado. Brincar com os lenços aparece para nós como um jogo teatral, que, do nosso ponto de vista, sempre tem razões para recomeçar: eles compõem um belo cenário ao serem levantados, movidos pelo ar que se contrapõe à sua leveza ao descer no sentido de tocar o chão, uma boneca ou algum outro objeto que os aguarda. Eles aparecem também como um convite à brincadeira: há muitos lenços, de várias cores, de várias texturas, de vários tamanhos, cada qual escolhe o seu, ou escolhe os seus, e, numa ação coordenada, esses lenços ganham movimento, sincronia e um lugar especial nas elaborações das crianças.

No grupo observado, principalmente quando essas crianças se encontravam no grupo IB, alguns elementos, como a organização do espaço e a disposição de objetos para a elaboração de repertórios variados, asseguraram a possibilidade de escolha dentro de um cotidiano estruturado para que elas vivenciassem variadas experiências. Os lenços ocuparam um lugar especial pela sua variedade, acessibilidade e pela possibilidade de brincadeiras que os permitiam.

Eles eram eleitos constantemente pelas meninas como constituintes das suas brincadeiras, e entre os meninos, Gastão era um dos únicos que fazia essa escolha com certa frequência. Os usos, às vezes, eram perceptíveis e diretos: serviam para ser utilizados na cabeça como adorno, para enrolar um bebê, como toalha na mesa. Em outros momentos, a observação se deixava levar pelo movimento dado aos lenços e se desprendia da busca pelo significado atribuído

² Utilizamos os verbos no pretérito imperfeito do indicativo para situar essa discussão temporalmente, tendo em vista que o texto da investigadora italiana é do final da década de 80 do século passado e parece-nos importante reforçar a ideia de que embora recente, essa discussão já vem sendo feita em alguns espaços de produção de conhecimento há um tempo que consideramos suficiente para edificar uma vertente de estudos.

pelas crianças: soltar o lenço, balançá-lo e estendê-lo no chão, colocá-lo sobre o rosto, enrolá-lo no outro.



Figura 1: Brincadeira da Maria com o lenço – 24/11/2008

As brincadeiras com o lenço no coletivo tinham repertórios bastante variados; nas cenas registadas pudemos observar coreografias que envolviam os lenços e os corpos; levantá-los e

suavemente encostá-los ao chão parecia ser uma ação recorrente, assim como enrolá-los em torno dos “bebês”. Luísa, Joana, Anita, Rita e Catarina eram as que mais os utilizavam com essas finalidades. Maria geralmente brincava sozinha com os lenços e recorria a eles constantemente para cobrir os bebês, os cavalinhos, enrolar-se ou apenas retirá-los da caixa em que ficavam.

A experiência solitária de Maria remete para a ideia de fruição que indicávamos há pouco: envolvida com/no lenço, ela abstraía-se do entorno e entregava-se ao entrelaçamento do seu corpo com o lenço. Atribuímos importância a essa reflexão porque, embora o espaço da creche venha sendo anunciado como aquele que possibilita o encontro entre os pares, espaço privilegiado para a elaboração de culturas pelas crianças, ele também é um espaço onde as crianças passam um longo tempo de vida e, portanto, também é um lugar para se estar só, quando esse for o interesse.

Por fruição entendemos a possibilidade de tirar proveito de algo, gozar da sua posse, da sua contemplação e do seu uso. Assim, a fruição aparece como experiência, como a vivência da subjetividade do sujeito, que permite elaborar e reelaborar a sua realidade. A fruição é constitutiva dos processos de criação, nos quais a intuição tem um papel fundamental e fundante, é o sujeito levado pela sua subjetividade, pelos seus sentimentos. Ostrower (1977) afirma que “intuitivos, esses processos se tornam conscientes na medida em que são expressos, isto é, na medida em que lhes damos uma forma” (p. 10).

A brincadeira é, por princípio, uma experiência interativa, de troca, mas também pode ser uma experiência de fruição, desde que o espaço, o tempo e as demais pessoas que se encontram no mesmo lugar conjuguem esforços para que isso seja possível. A tendência, em espaços educativos do tipo creche, é julgar a experiência de estar sozinha como algo negativo para a criança, quase como um movimento de ostracismo. No entanto, desde que o brincar sozinha seja uma escolha da criança e não uma condição imposta pelo grupo, essa escolha deve ser respeitada, assim como as condições para que ela ocorra devem ser criadas pelos profissionais.

Mais do que saber brincar com o outro, coloca-se, neste caso, a escolha entre querer ou não brincar com o outro, já que não se trata de uma competência sociocognitiva relacionada com o saber brincar, mas de uma competência social em que a **escolha** aparece como possibilidade latente. O envolvimento de Maria na cena há pouco apresentada é revelador de que brincar sozinha com algum outro elemento também permite que a criança viva experiências singulares.

Pais (2006), em suas deambulações sociológicas sobre a solidão, distingue³, a partir de José – “o velho das barbas”, sujeito de seu estudo – os sentidos de solidão e de estar só: “a solidão diz respeito a um estado (interior) de subjectividade, enquanto que o «estar só» se refere mais a uma situação (exterior) visível e objectiva” (p. 18). Pais (2006) faz referência aos poetas e devotos da Idade Média que procuravam espaços reservados onde podiam desfrutar de um “isolamento desejado”. O isolamento, então, pode ser entendido como “expressão da liberdade de cada um em querer estar só” (p. 18). Já a solidão “é um sentimento de quem não pode assumir uma autonomia de vida, nem ajudas que preencham esse desígnio” (p. 18).

Nesse sentido, tomamos emprestada essa ideia de «estar só» a partir de José, apreendida na sagacidade do olhar e da escuta de Pais (2006), bem como traduzida na sua escrita, para

³ Após alertar para o facto de não ser possível definir a solidão *a priori* sem entender seus sentidos para quem a vive, ou seja, ainda que se definisse um tipo ideal de solidão, “ficaria sempre por descobrir a realidade da solidão em suas singularidades” (Pais, 2006, p. 14).

indicar que essa é uma escolha do sujeito, que, consciente do seu desejo de estar só, busca no espaço-e-tempo coletivos lugar para usufruir do contato consigo mesmo.

Na educação infantil brasileira, esse é um dos critérios expressos no documento “Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças” (1995)⁴, que, ao tratar do direito das crianças à atenção individual, indica que: “Nossas crianças têm direito a momentos de privacidade e quietude” (p. 16).

Embora não se refira especificamente às situações de brincadeira, já que no critério relativo ao brincar só há menção à manutenção da organização das salas para que permitam as brincadeiras espontâneas e interativas, o que não inclui obrigatoriamente as brincadeiras solitárias, entendemos que o direito aos momentos de privacidade e quietude inclui o brincar, ainda que o fato de «estar só» não implique obrigatoriamente quietude. As imagens de Maria revelam um «estar só» em que o envolvimento e a fruição relativa à experimentação dos lenços lhe conferem certo movimento, que rompe com a ideia de quietude, mas não de estar em contato consigo mesma.

Pais (2006) refere que a valorização da interação social justifica-se pelo fato de a vida ser simultaneamente individual e social, e ser na convivência, ou na falta dela, que ocorre a afirmação das individualidades que se projetam no outro, que, por sua vez, se projeta nas individualidades, ainda que sua presença ocorra na ausência.

Desse modo, podemos considerar que a busca por espaços para estar só em um contexto marcado pela coletividade permite experimentar a dimensão individual no social. No âmbito da ação social, embora entendamos que a presença de um outro que significa a ação é fundamental, a dimensão do olhar, da contemplação e da fruição ocupa um lugar importante, em que o estar só revela-se como possibilidade de uma percepção do outro em torno do interesse daquele que se isola.

Já a brincadeira, enquanto encontro, é reconhecida como uma experiência privilegiada de interação e de produção de cultura. Nesse sentido, situamos a maioria das brincadeiras coletivas desenvolvidas pelos meninos e meninas observados como sendo de faz-de-conta, em que repertórios que transitavam entre o real e o imaginário eram constantes.

Ao abordar a imaginação de crianças pequenas, Harris (2002, p. 225) afirma que quando “[...] estão envolvidas em um jogo simbólico, elas se mostram capazes de imaginar as transformações psíquicas que não ocorrem realmente, mas que são, porém, perfeitamente compatíveis com as que ocorrem na realidade”. Ao fazer tal afirmação, Harris (2002) recorre a vários estudos desenvolvidos na década de 90 do século passado, contrariando teorias da psicologia e da psicanálise desenvolvidas por Piaget e Freud, que consideram o bebê como “desconectado do mundo objetivo e suscetível de ser absorvido pelo mundo imaginário de maneira pouco realista” (p. 224).

Nessa perspectiva, Corsaro (2002) define o brincar colaborativamente de faz-de-conta como “brincar sociodramático”, na medida em que as crianças reportam para as suas brincadeiras experiências das suas vidas reais. Mas há, de acordo com Ferreira (2004), outras denominações para a experiência de brincar de faz-de-conta. De acordo com a autora, o

⁴ Esse documento, tido como um marco na área da Educação Infantil, por ter sido elaborado em constante diálogo com as profissionais que atuam diretamente com as crianças e por buscar em sua redação manter uma linguagem direta e respeitosa as práticas já desenvolvidas, foi reeditado pelo Ministério da Educação em 2009 e pode ser acessado em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>

próprio Corsaro diferencia o jogo sociodramático do jogo de fantasia, sendo o último baseado em narrativas de ficção. Sawyer (1997) aborda o faz-de-conta como improvisação e James (1993) indica que não há brincadeira sem regras, nem jogo sem imaginação.

As diferentes classificações e denominações relativas ao brincar tomam por base os repertórios e diferentes modos de estruturação das brincadeiras pelas crianças, que recorrem a variados recursos sociais e culturais – simbólicos e materiais - para suas elaborações. Mais do que optar por uma dada classificação e denominação da brincadeira de faz-de-conta, buscamos compreendê-la no âmbito da elaboração cultural das crianças bem pequenas. Nos aproximamos da ideia de James (1993), na medida em que compreendemos, a partir da observação das crianças, que a imaginação é um traço constitutivo do faz-de-conta. Assim, defendemos que o faz-de-conta põe em relação a imaginação e a realidade; é um campo de ação incerto, mas que tem em si uma prerrogativa: *ninguém cria do nada*. Essa também é a base da ideia da imaginação, que se relaciona às experiências de faz-de-conta, já que “[...] a imaginação é, em rigor, uma representação [...] uma nova apresentação de imagens” (Mora, 1977, p. 197), ou seja, recorre às dimensões da memória – que permite acionar as experiências, assim como da representação, já que costuma combinar elementos que foram previamente representações sensíveis.

Vigotsky (1996) afirma que as crianças:

Não se limitam em seus jogos a recordar experiências vividas, senão que as reelaboram criativamente, combinando-as entre si e edificando com elas novas realidades de acordo com suas inclinações e necessidades. [...] Esta faculdade [...] de combinar o antigo com o novo, assenta as bases da criação. (p. 12)

Um acréscimo necessário à ideia de que as crianças recorrem ao antigo para elaborar o novo de acordo com suas “inclinações e necessidades”, é que, no contexto da brincadeira coletiva, essas inclinações e necessidades não dependem unicamente de um sujeito, mas de uma negociação entre diferentes sujeitos e das condições encontradas. Portanto, a criação não está apenas vinculada às experiências individuais de cada sujeito e à sua capacidade de elaboração de algo novo, mas também a várias condicionantes de ordem material e simbólica.

Isso porque o brincar de faz-de-conta requer que meninos e meninas recorram a repertórios individuais, que na negociação da composição da brincadeira ganham um caráter social coletivo, em que vários atores tomam posse dessa informação para compor papéis e um enredo. Mediante a análise de situações variadas de brincadeiras é possível inferir que algumas crianças conseguem manifestar de modo mais claro seus repertórios individuais, ou possuem estratégias comunicacionais que as colocam em um lugar privilegiado no que se refere à decisão da ação coletiva.

Essa prevalência das experiências de algumas crianças na composição de repertórios de faz-de-conta também contribui para que algumas brincadeiras se repitam e que seus contornos variem pouco. Ao observar as brincadeiras coletivas de faz-de-conta das crianças bem pequenas, percebemos uma larga recorrência de brincadeiras em torno do fazer compras e de casinha. A partir da análise dessas situações pudemos perceber que um dos motivos para a grande presença destas brincadeiras é a existência de objetos que contribuíam para o seu desenvolvimento, mas consideramos que a principal questão centra-se nas experiências cotidianas das crianças, em que, imersas em contextos de vida em que repertórios sociais em torno das compras e da casa, especificamente da cozinha, estão muito presentes.

O fato é que, como geralmente havia grande adesão por parte das crianças às brincadeiras propostas, já que se tratam de situações provavelmente vivenciadas por todas (ou pela maioria) em suas vidas cotidianas, foram observadas poucas situações de descontentamento ou até mesmo de contestação das decisões e a maioria dos conflitos observados disse respeito à disputa de objetos e/ou de espaço físico:

[...] Luísa faz de conta que está a comer. Anita e Gastão mexem nas louças. Anita pega em uma xícara de Luísa, que logo grita. Anita diz: *Arruma a mesa, arruma a mesa*, mas Luísa continua a gritar e a Anita tenta argumentar que é para arrumar a mesa, em seguida diz: *a mesa pequenina*. Na mesa pequena Sofia diz para a investigadora que o jantar já está pronto; quando a investigadora diz que não há pratos, ela desloca-se e mostra onde eles estão. Ela traz dois pratos e pergunta: *quer papinha?* Sofia e Rita disputam os pratos. A auxiliar intervém. Luísa e Anita saem da mesa maior e vão para a mesa pequena com Sofia e Rita. Sofia envolve a investigadora na brincadeira dando-lhe um prato para comer, a câmara a partir desse momento fica fixa. Há sobre a mesa duas bonecas bebês e estão na mesa a brincar Luísa, Sofia e Inês. Luísa pega um bebê ao colo e Inês chama a investigadora tocando-lhe para indicar que quer aquele bebê para brincar. Luísa diz que não. Sofia pega o outro bebê e sai da mesa. [...] Luísa senta o bebê na mesa, mas o deixa virado para Inês, embora seja ela a alimentá-lo, parece que Inês se satisfaz com a saída dada pela Luísa à situação. Luísa conversa bastante com o bebê enquanto o alimenta. Inês também alimenta o bebê, mas parece ter a percepção de que a prioridade é da Luísa, pois espera os pequenos momentos entre uma ação e outra da Luísa. Um tempo depois Luísa afasta-se e Inês fica a alimentar o bebê sozinha. (Registo em vídeo, 24/04/2009).

De modo geral, no excerto apresentado, percebe-se que os papéis assumidos relacionam-se com os repertórios culturais e sociais das crianças: o fato de Anita ter o conhecimento de que para uma refeição deve-se arrumar a mesa parte da sua experiência – direta ou de observadora. Assim como o fato de Luísa conversar com a boneca enquanto a alimenta deve estar relacionado com as experiências da menina.

Em ambas as situações as meninas parecem influenciar a ação das demais crianças, indicando que o domínio de determinados conhecimentos em torno de comportamentos sociais permite que a sua efetivação, mediante ações sociais engendradas na coletividade, lhes atribui certo grau de poder e legitimidade frente ao grupo.

Entender a brincadeira como “encontro” também significa considerar que os encontros são marcados por relações assimétricas, em que os atores ocupam diferentes lugares sociais, ainda que essas ocorram no plano do faz-de-conta. A escolha dos papéis, o lugar ocupado na brincadeira – quem estrutura e indica o “roteiro” a seguir, quem participa da brincadeira colaborando de modo periférico, quem segue as ações do(s) outro(s) – relacionam-se com essa assimetria.

O fato de efetivarem determinados comportamentos sociais em situações de faz-de-conta dá contornos específicos à ação: a atribuição de sentido pelo outro demanda uma série de critérios, pois não se trata de uma situação real da vida cotidiana, mas de uma situação que transita entre o real e o imaginário. Nesse sentido, como considerar que o outro orienta a ação e atribui sentido à mesma?

Na cena há pouco apresentada é possível observar conexões entre algumas ações, como é o caso da interação entre Inês e Luísa; no entanto, os demais acontecimentos remetem para a ocupação simultânea do mesmo espaço, mas não obrigatoriamente para o compartilhamento dos mesmos sentidos, já que Anita, Rita e Sofia agem independentemente de Luísa e Inês, embora as díades Anita e Luísa e Rita e Sofia tenham momentos de disputa, esses parecem acontecimentos pontuais que não chegam a determinar o *continuum* da ação.

Mas, se analisarmos especificamente a interação entre Luísa e Inês, não teremos dúvida de que se trata de uma ação social, já que ambas agem orientadas pela ação uma da outra. Embora Weber ([1921] 1991) não distinga a ideia de ação social para os acontecimentos pontuais ou situações duradouras, nos interessa neste estudo conhecer a ação social das crianças situadas no fluxo dos acontecimentos.

Nessa perspectiva, ao ponderarmos o papel dos adultos consideramos, por um lado, as situações de brincadeira como espaços privilegiados para uma aproximação às ações das crianças, isso porque há uma forte tendência para estarem em contato umas com as outras e a terem um comportamento dirigido ao outro. Por outro lado, temos o desafio da compreensão e ao mesmo tempo da manutenção de certo distanciamento deste espaço de ação, que se mostra como uma arena de atuação das crianças, uma arena com uma complexa teia de significação e de gestão.

O distanciamento dos adultos é entendido como necessário, mas não determinante ou irrevogável, até porque as próprias crianças, como fez a Sofia, envolvem os adultos nas situações de brincadeira. Mas, manter-se “de fora” da situação, principalmente em uma situação de investigação, permite que - naquilo que podemos compreender como uma margem de menor influência num estudo com a subjetividade e com a relação próxima como o etnográfico - as ações sigam seu fluxo.

Não só especificamente na relação com a investigadora, mas, de modo geral, com os adultos da instituição, podemos indicar que a autonomia de ação das crianças era algo bastante presente, principalmente quando frequentavam o grupo IB, em que os adultos lhe conferiam poder de decisão e escolha. Esse traço da estrutura revela que a reiteração de algumas situações ocorria por escolha das próprias crianças, que se organizavam - como já afirmamos, geralmente autonomamente - estruturando suas ações:

[...] Na mesa [...] estão Sofia, Rita, Anita e Luísa com bebês enrolados em lenços. Rita pede silêncio. Sofia dá de comer à boneca. Luísa pega em sua panela e colher, Sofia vê o movimento de Luísa e diz: *a minha papa?* Luísa logo responde: *Tá aqui* e devolve à Sofia. Rita afasta-se e senta-se sozinha com a boneca em um canto e fica a dar-lhe de comer. Quando parece terminar, deixa lá o bebê e volta para a mesa. Sofia briga com a Anita por ter mexido *na papa da Luizinha*. Sofia convida Luísa para tomar banho, em seguida diz à investigadora que vão tomar banho. As meninas seguem com as bonecas para o canto das paredes de vidro e depois para o espaço do escorega. Sofia chama a investigadora para tomar banho e diz: *já está a água ligada* (Registo em vídeo, 24/04/2009).

A reiteração da brincadeira de casinha em diferentes espaços de tempo e com diferentes ou mesmas configurações de pares revela que a elaboração por parte das crianças não é movida por mera “repetição”, aquilo que nos parece igual revela-se diferente à medida que as crianças ao vivenciarem o que já foi vivido dão novos contornos às experiências, fazem novas descobertas.

Benjamin (1992) já referia esse traço das elaborações das crianças, defendendo que, no movimento de reiteração, a criança recria toda a situação, começa tudo de novo. Para Sarmiento (2004, p. 28), “O tempo da criança é um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido”.

No contexto da creche, em que o encontro com os mesmos pares é um traço constitutivo das relações das crianças, a experiência de reiteração permite que, além de reviverem enredos, situações, as crianças também revivam as relações. Se observamos as duas cenas de brincadeira de casinha, veremos que a maioria das meninas envolvidas se encontra nas duas situações, tendo a possibilidade de experimentar a mesma brincadeira de modos diferentes e reestruturados de acordo com as suas escolhas.

Outro aspeto que esse pequeno excerto da cena de brincadeira nos permite inferir é a possibilidade de reconhecimento, nas crianças pequenas, de competências sociais relativas à reelaboração de situações cotidianas que experienciam em seus contextos de vida. Ferreira (2004) afirma que:

No brincar ao faz-de-conta, as crianças desenvolvem um conhecimento cultural que inclui as suas concepções e uso de informações observadas, escutadas e experimentadas na sua interação com os objectos reais, pessoas, e acontecimentos sociais do mundo adulto (p. 161).

Essa ideia da brincadeira articulada aos contextos culturais e sociais das crianças parece-nos ser praticamente consensual na área dos estudos sociais da infância, no entanto, sua visibilidade no âmbito das ações sociais das crianças, e voltamos a reforçar, principalmente das crianças bem pequenas, na nossa leitura, está por ser feita. Consideramos o estudo de Ferreira (2004) um contributo pioneiro nesse sentido, na medida em que, ao estudar as brincadeiras de crianças no contexto de Jardim de Infância, a socióloga da infância revela aspetos fundamentais, dando visibilidade à complexidade das relações entre as crianças, com uma ideia chave nessa área - a da ordem social das crianças.

Pensar a ordem social das crianças em contextos institucionalizados voltados para esse público soa como algo inerente, mas as relações de poder, a estrutura e a prevalência da lógica adulta contribuem para que essa ordem social instituinte busque espaços de manifestação e efetivação em situações nas quais as crianças têm um lugar privilegiado, como é o caso das situações de brincadeira.

Em uma análise situada na conjuntura da creche e especificamente nesse grupo de bebês, situamos as suas ações nas situações de brincadeira como possibilidades interativas, de linguagem, de manifestação e experimentação de variados enredos e de reelaboração de situações que transcorrem no entorno social.

Como já afirmamos, e podemos observar nos episódios transcritos, a capacidade de articular a realidade e o faz-de-conta vai compondo as ações das crianças à medida que, na articulação de alguns elementos, elas se mostram capazes de transpor e reelaborar conhecimentos culturais e sociais variados. Por exemplo, no registo da brincadeira de casinha, Rita pede silêncio às demais meninas, pois, como os bebês estão enrolados em lenços e deitados sobre a mesa, essa é uma informação sobre a sua condição: eles estão dormindo. Sofia, por sua vez, chama outra menina para tomar banho e busca um lugar mais apropriado para o desenvolvimento da ação; em um primeiro momento, desloca-se para o canto das paredes de

vidro, que não parece ser adequado, e, em seguida, para o espaço do escorregador, onde inclusive afirma: “já está a água ligada”.

Tomar a brincadeira de faz-de-conta como atividade recorrente nas rotinas de vida das crianças bem pequenas significa reconhecer o seu estatuto social de produtoras de cultura, que selecionam, entre tantas experiências vividas, aquelas que lhes interessa para compor uma dada cena. Isso é, do ponto de vista das suas competências sociocognitivas, um grande empreendimento, que exige a conjugação de vários elementos, entre eles o cruzamento das experiências individuais de cada ator que participa da ação.

Essa conjugação está diretamente relacionada com estatuto que cada ator tem no grupo, pelo que seguir as ideias de uma determinada criança não é mero acaso. O lugar que cada ator ocupa no grupo de pares e o papel que desempenha nas relações está determinado por categorias estruturais, que incidem nas relações de poder. Essa discussão será aprofundada na secção que se segue, já que na nossa análise não há ações sociais que estejam ausentes dos processos de poder e/ou de exclusão.

3. CONCLUSÃO

Alguns aspetos indicados ao longo do artigo merecem ser retomados no sentido de destacar o trabalho docente com as crianças bem pequenas. Um aspeto central é o facto de ser a conceção de criança que orienta as escolhas pedagógicas, pois, ao tomá-las como atores sociais, atribuímos às suas experiências um valor fundamental ao seu processo de socialização.

Nesse contexto, a observação se revela enquanto possibilidade de conhecimento dos contextos sociais de vida das crianças que se manifestam de modo complexo no brincar. É no confronto entre as ideias de criança que povoam as nossas concepções e as realidades edificadas nas suas relações que temos base para pensar, organizar e propor cenários de ação.

Esses cenários de ação são constituídos pela organização dos espaços, materialidades, objetos, dos tempos, da liberdade de movimento, de seleção de repertórios e pares. O adulto tem um papel importante nas brincadeiras das crianças bem pequenas. Quanto menores as crianças, mais o adulto é um interlocutor privilegiado. À medida que as crianças conquistam uma autonomia relativa na interação umas com as outras, o adulto tem o papel de criar condições de relações sociais e a vivência da brincadeira.

A ampliação de repertórios de brincadeira nem sempre se dá pela intervenção direta no momento da brincadeira, mas nas narrativas apresentadas pelos profissionais nas histórias, nas músicas, nas imagens disponibilizadas, nos espaços com elementos provocadores de novas ações, como brinquedos, elementos não convencionais, como os lenços apresentados em um dos registos, enfim, com a ampliação do repertório e a provocação da ação e da dimensão imaginativa.

Por fim, é nesse complexo cenário de ações e relações sociais que a criança elabora brincadeiras, que não se limitam à ação sobre os objetos, mas se constituem num campo rico e potente de constituição humana por meio da relação, sobretudo, com o outro.

REFERÊNCIAS

- Bachelard, G. (1994). *A dialética da duração*. Tradução de Marcelo Coelho. 2ª ed. São Paulo: Ática.
- Benjamin, W. (1992). *Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Brasil. (1995). *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC/ SEF/ Coedi.
- Brougère, G. (1998). A criança e a cultura lúdica. In T. M. Kishimoto (Org.), *O brincar e suas teorias*, (pp. 19-32). São Paulo: Pioneira.
- Corsaro, W. A. (2002). A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. *Educação, sociedade e culturas*, 17, 113-134.
- Mora, J. (1977). *Dicionário de Filosofia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Ferreira, M. (2004). “A gente gosta é de brincar com os outros meninos!” *Relações sociais entre crianças no Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Harris, P. (2002). Penser à ce qui aurait pu arriver si.... *Enfance. Le monde fictif de l'enfant*, 54(3), 233 - 239.
- James, A. (1993). "Let's all play nicely": The significance of motifs of separation and transformation in children's play". In C. Gougoulis (Ed.), *Special Issue on Children's Play*, (pp. 161-169). Athens: Ethnographica IX.
- James, A. & James, A. (2008). *Key Concepts in Childhood Studies*. London: Sage.
- Musatti, T. (1987). Introduzione. Gioco, comunicazione e rapporti affettivi: tra bambini in asilo nido. In T. Musatti & S. Mantovani, *Bambini al nido: gioco, comunicazione e rapporti affettivi*. Bergamo: Edizioni Scolastiche Walk Over.
- Ostrower, F. (1977). *Criatividade e Processos de Criação*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Pais, J. M. (2006). *Nos rastros da solidão. Deambulações sociológicas*. Porto: Ambar.
- Sarmiento, M. J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In M. J. Sarmiento & A. B. Cerisara (Eds.), *Crianças e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. (pp. 9–34). Porto: Edições ASA.
- Sawyer, R. K. (1997). *Pretend play as improvisation: Conversation in the preschool classroom*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vigotskii, L. S. (1996). *La imaginación y el arte en la infancia*. (Ensayo psicológico). 3ª ed. Madrid: Anzos.
- Weber, M. (1921/1991). *Economia e Sociedade: Fundamentos da sociologia compreensiva*. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Brasília: Editora da UNB.