

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Sandro Machado

**CULTURAS LÚDICAS INFANTIS NA PRÉ-ESCOLA**

Porto Alegre, 2019

Sandro Machado

## **CULTURAS LÚDICAS INFANTIS NA PRÉ-ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador:

Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho

Linha de Pesquisa: Estudos sobre Infâncias

Porto Alegre, 2019

### CIP - Catalogação na Publicação

Machado, Sandro  
Culturas lúdicas infantis na pré-escola / Sandro  
Machado. -- 2019.  
207 f.  
Orientador: Rodrigo Saballa de Carvalho.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Educação. 2. Educação Infantil. 3. Pré-escola.  
4. Culturas lúdicas. 5. Lúdico. I. Saballa de  
Carvalho, Rodrigo, orient. II. Título.

Sandro Machado

## **CULTURAS LÚDICAS INFANTIS NA PRÉ-ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 16 de julho de 2019.

---

Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho - Orientador

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Carmen Silveira Barbosa - UFRGS

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Simone Vione Schwengber - Unijuí

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Viviane Castro Camozzato – UERGS

*Para minha irmã, Fernanda, uma referência às  
musicalidades da minha infância.  
Sonoridades que reverberam em mim, ainda hoje.  
A ela sou grato.*

## AGRADECIMENTOS

Seria impossível citar o nome de todas as pessoas que me ajudaram, de alguma forma, a trilhar o caminho realizado até aqui. Mas seria impossível também, neste momento, não agradecer às seguintes pessoas:

À minha mãe, Zara, e ao meu pai, Érico, pela ajuda incansável, apesar das muitas dificuldades. Sem eles, esta caminhada não seria possível. Simples assim.

À minha irmã, Fernanda, e à minha tia, Nelci, familiares que sempre me apoiaram quando precisei.

À professora Denise Grosso da Fonseca, por ser a primeira professora a acreditar no meu potencial acadêmico. Sou muito grato por isso.

À professora Elisabete Maria Garbin, por me apresentar à FACED, me acolhendo sempre com carinho.

Ao meu amigo, Murilo Cabral Nunes, pelas boas conversas, parceria e ensinamentos.

À Janaína Nazzari Gomes, pelo carinho e contribuições em meus estudos para o ingresso no mestrado.

Ao meu orientador, Rodrigo Saballa de Carvalho, pela paciência, generosidade, pelas boas conversas e orientações ao longo deste percurso, por compartilhar seus conhecimentos, impulsionando minhas reflexões. E, sobretudo, pela confiança. Que privilégio ter sido seu orientando!

Aos funcionários e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

À professora Tânia Ramos Fortuna, pelas contribuições durante minha banca de qualificação de projeto.

Às minhas colegas de grupo de pesquisa, Luciane Frosi Piva e Andressa Thaís Favero Bertasi, pelos encontros, sugestões, aprendizados, bolos e salgados. Pela companhia, sempre no melhor ambiente possível. Foi um prazer ter estudado com elas.

À escola em que foi produzida esta pesquisa, e às profissionais que lá trabalham, por me acolherem de forma tão amável.

À Ana, César, Isabela, Lucas, Duarte, Lívia, Paulo, Daniel, Giulia, Juan, Amanda, Melina, Julia, Yasmin, Arthur, Manuela, Henrique, André e Nicolas, crianças que produziram esta Dissertação comigo.

À Larissa Colombo Carniel, pela gentileza em contribuir nos momentos finais desta jornada.

Assovia o vento dentro de mim.

Estou despido. Dono de nada, dono de ninguém, nem mesmo dono de minhas certezas, sou minha cara contra o vento, a contravento, e sou o vento que bate em minha cara.

(GALEANO, 2013, p. 270)

## RESUMO

A presente pesquisa, a partir do campo dos Estudos Sociais da Infância, tem como objetivo investigar a constituição de culturas lúdicas infantis em uma escola de Educação Infantil conveniada à rede municipal de Porto Alegre. Metodologicamente foi desenvolvida uma pesquisa *com* crianças na faixa etária dos cinco anos de idade que estavam frequentando a pré-escola. Desse modo, tendo em vista a geração dos dados da pesquisa, foram utilizadas as seguintes estratégias metodológicas: observação do cotidiano escolar, registros escritos em diário de campo, registros fotográficos e rodas de conversa com as 19 crianças participantes da pesquisa. Em tal perspectiva, durante o decorrer do trabalho de campo foi estabelecida uma relação ética de proximidade com as crianças, a partir da compreensão de que as mesmas são sujeitos sociais ativos e produtoras de culturas infantis, que devem ter seus direitos de expressão e manifestação garantidos e respeitados durante toda a investigação. A partir da análise dos dados gerados na pesquisa, foram observadas regularidades constituintes de culturas lúdicas, nos modos como eram compartilhadas socialmente certas referências culturais entre as crianças durante a jornada diária na pré-escola. Dessa forma, ao realizar uma pesquisa de campo que estabeleceu uma relação com as crianças participantes da pesquisa, a partir da compreensão de que as mesmas são sujeitos sociais ativos, produtores de culturas, foi possível formular dois conceitos. O primeiro, ambientes lúdicos, que trata das relações sociais expressadas pelas crianças entre si e/ou com os diversos elementos – espaço físico, mobiliário, objetos, cores, sons, cheiros, entre outros exemplos – que permeiam o seu cotidiano na escola. O segundo, culturas lúdicas infantis, diz respeito ao processo que decorre dessas relações sociais que, por um lado, compreende a capacidade das crianças em apropriar-se de referências culturais que possuem ligação com alguma afetividade lúdica sua. Por outro lado, as culturas lúdicas infantis dizem respeito também a certa sensibilidade dessas crianças em reconhecer experiências lúdicas, naquilo que escapa às suas próprias referências culturais, ao se perceberem envolvidas afetivamente em situações ainda não experimentadas anteriormente, nos diversos ambientes os quais possam fazer parte. Nessa direção, por meio das análises empreendidas, foram definidas três unidades analíticas que ilustram a circulação das culturas lúdicas infantis, pelos sujeitos participantes da pesquisa. A unidade 1, Gestualidades, diz respeito à forma com que as crianças, nos seus gestos, olhares, posturas corporais, tons de voz, entre outras expressões corpóreas, relacionaram-se ludicamente. A unidade 2, Relações, procura visibilizar as circunstâncias, estratégias e intenções que implicaram as crianças envolvidas na pesquisa, nas suas diversas relações entre si e com os adultos, que lhes possibilitaram experiências lúdicas. A unidade 3, Musicalidades, compreende as formas como as diversas expressões sonoras produzidas pelas crianças se tornaram importantes no compartilhamento de experiências lúdicas. Ao final da pesquisa de campo, da proposição dos dois conceitos acima referidos, e da produção das três unidades de análise que colocam, em alguma medida, esses dois conceitos em movimento, foi possível estabelecer relações com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de maneira a mostrar a importância de nós, enquanto adultos, proporcionarmos ambientes propícios para práticas pedagógicas das crianças, possibilitando as mesmas que experimentem, à sua maneira, experiências lúdicas em seu cotidiano escolar.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Pré-Escola. Culturas Lúdicas. Lúdico. Ambiente lúdico. Cultura.



## ABSTRACT

This research in the Social Studies of Childhood area, aims to investigate the constitution of children's ludic cultures in a public school of Early Childhood Education which is part of the municipal network of Porto Alegre. A research was developed with children in the age group of five years old who were attending preschool. In this way, in order to generate the research data, the following methodological strategies were used: daily school observation, records written in diaries, photographic records and talk sessions with the 19 children who participated of the research. In this perspective, during the development of the research an ethical relationship with the children was established, starting from the understanding that they are active social subjects and producers of children's cultures, who must have their expression rights and manifestation guaranteed and respected throughout the investigation. From the analysis of the data generated in the research, constitutional regularities of ludic cultures were observed, in the ways in which certain cultural references were shared among children during the daily routine in the preschool. Thus, conducting a research that established a relationship with the mentioned children, from the understanding that they are active social subjects and producers of cultures, it was possible to formulate two concepts. The first one, ludic environments, deals with the social relations expressed by children among themselves and / or with various elements - physical space, furniture, objects, colours, sounds, smells among others - that permeate their daily life in school. The second one, children's ludic cultures, refers to the process that results from these social relations that understands the capacity of children to appropriate cultural references that have a connection with some of their ludic affectivity. On the other hand, the children's ludic cultures also relate to the sensitivity of these children to recognizing ludic experiences that escapes their own cultural references, when they perceive themselves to be emotionally involved in situations not experienced previously, in the various environments they may be part of. In this direction, through the analysis undertaken, three analytical units were defined that illustrate the circulation of children's ludic cultures by the subjects who participated of the research. Unit 1, *Gestualidades*, refers to the way in which the children, in their gestures, looks, body postures, tone of voice, among other corporeal expressions, were ludically related. Unit 2, *Relations*, seeks to visualize the circumstances, strategies and intentions occurred with the children involved in the research, in their various relationships with each other and with the adults, which enabled them to have fun experiences. Unit 3, *Musicalidades*, comprehend the ways in which the various sound expressions produced by children have become important in the sharing of ludic experiences. At the end of the research, the proposition of the two concepts mentioned above and the production of the three units of analysis that, to some extent, place these two concepts in motion, it was possible to establish relationships with the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education, in order to show the importance of us, as adults, to provide appropriate environments to the children's pedagogical practices, enabling them to experience, in their own way, ludic experiences in their daily school life.

**Keywords:** Childhood Education. Preschool. Ludic cultures. Playfull. Ludic environment. Culture.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Apresentando as pesquisas selecionadas .....	30
Quadro 2: Apresentando as pesquisas selecionadas .....	31
Quadro 3: Disposição das turmas .....	103

## LISTA DE FOTOS

Foto 1 - Entrada da escola, vista de dentro.....	101
Foto 2 - Entrada, vista agora em outro ângulo. ....	101
Foto 3 - Refeitório .....	102
Foto 4 - Pátio para recreação livre.....	105
Foto 5 - Pátio para educação física.....	106
Foto 6 - Sala de vídeo .....	106

## Sumário

### 1ª Parte

<b>Prelúdio</b> .....	13
<b>Cap. 1 - Considerações iniciais</b> .....	16
<b>Cap. 2 - A cultura lúdica em outras vozes</b> .....	27
A revisão de literatura .....	27
Primeiros movimentos .....	28
Abordagem conceitual .....	32

### 2ª Parte

<b>Cap. 3 - Proposições conceituais</b> .....	54
Considerações conceituais sobre <i>cultura(s)</i> .....	56
Transformações conceituais do lúdico.....	62
Ambientes lúdicos.....	73
Culturas lúdicas infantis.....	87

### 3ª Parte

<b>Cap. 4 - Os sentidos metodológicos</b> .....	97
O campo de pesquisa.....	99
Uma pesquisa <i>com</i> crianças (a primeira etapa da pesquisa de campo).....	107
Uma pesquisa <i>com</i> crianças (a segunda etapa da pesquisa de campo) .....	123
As unidades de análise .....	125
Unidade 1: Gestualidades .....	129
Unidade 2: Relações .....	145

Unidade 3: Musicalidades .....	158
--------------------------------	-----

## **4ª Parte**

<b>Cap. 5 - Considerações finais</b> .....	175
--	-----

<b>Epílogo</b> .....	184
----------------------	-----

<b>Referenciais teóricos e literários</b> .....	186
---	-----

<b>ANEXOS</b> .....	192
---------------------	-----

# Prelúdio

Os seres humanos não repetem em suas vidas um ciclo único e universal, categoricamente dividido em etapas, onde infância, juventude, adultez e velhice sucedem-se em vivências similares, independentes dos contextos em que se desenvolvem. Ao contrário, a vida humana é a possibilidade de traçar trajetórias próprias conforme o contexto social e histórico em que se realiza. (GIORDANI et al., 2014, p. 59).

**P**or onde começar? Bem, estamos prestes a iniciar a leitura de uma pesquisa da área da Educação, cujo foco é a Educação Infantil. Se uma dissertação pode ser compreendida como um “documento que representa o resultado de um trabalho experimental ou exposição de um estudo científico” (FERREIRA et al., 2014, p. 8), entendo que esta pesquisa transita por essas duas características. Ela se estrutura, em partes, a partir de campos de estudos científicos, tal como determina o Programa de Pós-Graduação do qual esta Dissertação faz parte.

Contudo, possui também um caráter experimental, na medida em que se propõe a problematizar certas perspectivas que também se orientaram a partir de certa cientificidade. Embora protocolarmente esta Dissertação precise ter um final, do ponto de vista da minha caminhada acadêmica ela estará ainda incompleta, sujeita a alterações, redirecionamentos, pausas, reinícios, em um contínuo pesquisar que se materializará a cada dia em que meus estudos avançarem. É o resultado de dois anos de investigação, que se utilizou de aprendizagens passadas e mobilizará estudos futuros.

Os próximos parágrafos deste texto trazem consigo, reflexões, citações, conceitos e ideias que são decorrentes não apenas do meu encontro com o campo teórico o qual esta Dissertação se ampara conceitualmente – algo a ser mencionado mais adiante –, mas também é resultado de todos os encontros que realizei ao longo desta própria pesquisa. Tais encontros não apenas me constituíram – e constituem – enquanto pesquisador, como também orientaram certos rumos e escolhas, tornando possível que, hoje, eu tenha condições de apresentar esta pesquisa.

Esta pesquisa corrobora com um contexto político/pedagógico que entende que “as crianças são agentes ativos que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto” (CORSARO, 2011, p. 16). E por serem ativas, podem, em certas circunstâncias, relacionar-se com o mundo de maneira tal que, ao adulto (centrismo), caberia apenas especular sobre tais eventos... amparados, muitas vezes, em *velhas certezas*<sup>1</sup>, “que por tanto tempo estabilizaram o mundo social” (HALL, 2011, p. 7). O mundo social atual possibilita-nos pensar a partir de outras perspectivas.

Em tempo: Sim! Esta é uma dissertação que vai falar sobre crianças, irá desenvolver questões *com* elas, estabelecendo relações referentes às produções culturais constituídas entre as próprias crianças, no seu universo cotidiano. Portanto, caso você não esteja familiarizado(a) com os referenciais teóricos que irei mencionar, não se preocupe! Pensando nessa possibilidade, procurei organizar os próximos capítulos de maneira a facilitar essa compreensão e entendimento. De maneira que este estudo possa, de alguma forma, contribuir para as suas próprias pesquisas ou reflexões, caso entenda ser oportuno.

\* \* \*

## Recados importantes

**Recado 1:** Você perceberá que não utilizarei “(o) ou (a)”, referentes aos gêneros gramaticais “masculino” e “feminino”. Ao longo do texto, adotarei uma norma “tradicional” – embora me incomode pensar nesse termo – apenas para fins de fluência do texto. Isso, no entanto, não significa que eu não reflita sobre as brutais desigualdades de gêneros existentes em nossas sociedades. Peço desculpas caso isso possa lhe causar algum desconforto durante a leitura. Procurarei levar esse importante aspecto em conta, nas minhas próximas pesquisas.

**Recado 2:** Embora as normas que orientam a produção de trabalhos acadêmicos em nossas universidades orientem que utilizemos o “itálico” e o “negrito” para situações muito

---

<sup>1</sup> Parafrazeando – e inspirando-me – o autor Stuart Hall, sobre sua reflexão a respeito das “velhas identidades” que balizaram a constituição da ideia de sujeito, predominante no ocidente, a partir da Idade Média Europeia. (HALL, 2011, p. 7).

específicas, tomarei liberdade para utilizar esses recursos, também, como forma de destacar possíveis termos que entenda serem necessários, conforme o contexto de nossa conversa.

**Recado 3:** As traduções apresentadas nesta Dissertação são de minha responsabilidade, a chamada “tradução livre”.

Ao longo deste texto, encontraremos proposições e provocações sobre alguns aspectos daquilo que conhecemos, tradicionalmente, por *mundo infantil*. Neste projeto, as crianças serão reconhecidas como *sujeitos no tempo presente*, sobretudo. Gilles Deleuze, filósofo francês, dizia – lembrando outro pensador, Espinosa – não saber “do que um corpo humano é capaz, quando se liberta das disciplinas do homem”. (DELEUZE, 2013, p. 100). De maneira análoga, posso dizer também não saber do que uma criança é capaz, quando é vista “liberta” das *velhas certezas* que por tanto tempo estabilizaram nosso mundo social.

**Boa leitura!**



# Considerações iniciais

## Apresentações, apresentações!

Please allow me to introduce myself.  
(The Rolling Stones, 1968).

Falar em trajetórias pessoais, por vezes, remete-nos a recordar experiências que, ao serem narradas uma vez mais, se reconstroem, apresentando novas possibilidades a histórias já conhecidas. Se “de uma repetição pode nascer uma diferença<sup>2</sup>”, é provável que, ao me deparar frente a este texto para lembrar e escrever sobre a minha própria trajetória de vida, eu venha a conhecer uma nova história, como se a estivesse escutando pela primeira vez. É com este sentimento que inicio este texto. Ao me apresentar a quem estiver lendo, reapresento-me a mim mesmo, em um novo momento, em uma nova pesquisa.

E neste primeiro momento narrarei os caminhos que me levaram ao encontro desta investigação: uma pesquisa a respeito das culturas lúdicas, enquanto fenômeno social produzido por crianças que frequentam a Educação Infantil. Para isto, transformarei minha trajetória de vida em uma breve história, fazendo emergir situações que ilustrem a minha caminhada à temática que orienta esta Dissertação. Eventuais dúvidas que possam surgir com termos e conceitos que irei apresentar, nesse momento, serão desenvolvidas em seu devido momento<sup>3</sup> no qual abordarei tais temas de maneira mais profunda.

A apresentação da temática de que trata esta pesquisa de Dissertação implica esclarecer qual o assunto irei não apenas escrever sobre, mas também desenvolver proposições, a partir de inquietações que surgiram ao longo dos meus encontros com o próprio tema. Implica também em apontar a definição do meu *problema de pesquisa*, ou seja, ao desenvolver algumas reflexões sobre meu tema, as realizarei levando em conta uma

---

<sup>2</sup> Como afirma Walter Kohan em obra de Sarmiento e Gouvea (2009, p. 40).

<sup>3</sup> Sobretudo nos capítulos 2, 3 e 4.

pergunta específica. Também explicarei quais são meus *objetivos*<sup>4</sup>, assim como argumentarei brevemente a respeito da sua relevância para o campo da Educação Infantil.

Enfim, neste momento serão várias as apresentações a serem feitas, elas serão importantes ao longo da leitura deste texto, à medida que os capítulos forem se desenvolvendo, para que você possa acompanhar minhas reflexões e análises, tecer críticas, realizar comparações... Isso tudo, para que possamos dialogar, de alguma forma. A produção desta pesquisa surgiu por meio de inquietações, não de afirmações. Demandando em mim um empenho para construir um conhecimento que, por ser fruto de um esforço humano, “nunca será uma certeza”, como compreendem também Graue e Walsh (2003, p. 10).

\* \* \*

## Das *velhas certezas* aos futuros questionamentos

Como trágica ladainha a memória boba se repete. A memória viva, porém, nasce a cada dia, porque ela vem do que foi e é contra o que foi. *Aufheben* era o verbo que Hegel preferia, entre todos os verbos do idioma alemão. *Aufheben* significa, ao mesmo tempo, conservar e anular; e assim presta homenagem à história humana, que morrendo nasce e rompendo cria (GALEANO, 2013, p. 122).

Freud<sup>5</sup> (2013, p. 36) dizia que precisamos transformar o presente em passado, caso “se queira tirar dele pontos de referência para o juízo sobre o futuro”. Foi interessante pensar que, neste contexto específico, recordei dessa passagem que o autor nos aponta, enquanto formulava as linhas que escrevo aqui, pois senti realizar um movimento que vai ao encontro de tais palavras. Digo isso porque o tema que escolhi para pesquisar nesta Dissertação, em princípio, foi decidido ao ingressar no mestrado. Mas ao pensar nele enquanto parte da minha história, remetendo-o ao passado, percebi o quanto ele estava lá, de alguma forma.

---

<sup>4</sup> Meus propósitos, aquilo que pretendo alcançar ao produzir esta dissertação.

<sup>5</sup> Pensador que, do ponto de vista filosófico, inspira-me a refletir sobre algumas temáticas na educação.

Explico: a *cultura lúdica*, tema investigado em um primeiro momento, surgiu nas pesquisas<sup>6</sup> que vinha desenvolvendo, sobre culturas de pares. Por *culturas de pares* entendo – inicialmente – as culturas produzidas pelas crianças, nas suas relações com seus iguais (pares). O uso do termo *pares* diz respeito a um grupo determinado de crianças “que passa seu tempo junto quase todos os dias” (CORSARO, 2011, p. 127). Sob o conceito de culturas de pares, podemos encontrar uma multiplicidade de temas, atividades diversas ou rotinas “que as crianças produzem e compartilham em interação com outras crianças” (*Ibidem*, p. 151).

Nesse sentido, a *cultura lúdica* apareceu como um dos aspectos abordados nas pesquisas realizadas sobre culturas de pares, na Educação Infantil. Apesar de ser mencionada em trabalhos de diferentes campos da Educação, havia uma convergência destas no sentido de enfatizar a relevância desse tema nos debates sobre infâncias e crianças. Poderia dizer, inclusive, que esse foi um dos enfoques que me levou a pensar em escolher esse assunto para ser investigado, pois um dos critérios para tal escolha era o de que a temática escolhida deveria envolver produções culturais das crianças.

Sobre essa relevância nos debates no campo da Educação Infantil, a *cultura lúdica*, de alguma forma, parecia ser entendida, majoritariamente, como um conjunto de “procedimentos”, ou esquemas, que permitiria à criança realizar algum jogo ou brincadeira, tornando possível o brincar, na infância<sup>7</sup>. Relacionando-se de maneira muito estreita a jogos e brincadeiras, a *cultura lúdica*, como manifestação cultural, apareceu como um aspecto importante, por ser considerada, muitas vezes, como uma “língua da criança por excelência” (NICOLIELO, 2015, p. 154).

Ao perceber então a recorrência com que o referido tema aparecia nessas pesquisas sobre culturas de pares – movimento realizado, como disse, enquanto pesquisava sobre meu futuro tema de investigação –, assim como sua relevância no campo da Educação Infantil, é que decidi escolhê-lo. Mas, antes de desenvolver esta Dissertação de maneira mais sistemática, procurei realizar uma pausa para refletir a respeito da ligação que poderia existir entre esse tema com minha própria trajetória de vida, no sentido de estabelecer um diálogo comigo mesmo, entre escolhas presentes com decisões passadas.

E foi uma grata surpresa para mim, perceber que esse diálogo já acontecera inúmeras vezes. Pensando na *cultura lúdica* ainda como uma estrutura complexa, hierarquizada, constituída por certas brincadeiras e costumes (BROUGÈRE, 2010), lembro que, desde o

---

<sup>6</sup> Movimento realizado para definir aquele que seria o futuro tema de minha Dissertação.

<sup>7</sup> Brougère (2004; 2010). Um dos autores que será mencionado adiante, e que serve de referência para esta **formulação inicial** ao conceito de *cultura lúdica* que utilizo neste momento.

início da minha primeira graduação – em Educação Física –, o contato com brincadeiras e jogos foi constante e intenso, sobretudo em ambiente escolar. Grosso modo, aulas de educação física quase sempre terão como elemento constituinte de suas propostas pedagógicas os jogos ou brincadeiras, como elementos centrais.

*Nessa perspectiva* e, levando em conta o “ambiente lúdico e prazeroso para a criança” que a Educação Física deveria propor nas aulas – conforme aponta, por exemplo, a professora Darido (2003, p. 8) –, poderia então dizer que estive ligado a uma “cultura lúdica”, de uma forma ou outra. E como ao longo dos nove anos que duraram a minha primeira graduação<sup>8</sup> estive quase sempre inserido no ambiente escolar, pude experienciar várias situações que me possibilitaram, já naquela época, tecer algumas reflexões sobre o *lúdico*, como elemento da cultura escolar.

Reflexões que, no entanto – e por conta do aporte teórico que possuía na época –, levavam-me a pensar na cultura lúdica unicamente em relação aos jogos e brincadeiras que propunha para as minhas aulas, no sentido de desenvolver atividades que fossem divertidas para as crianças e, para isto, apoiava-me em referenciais que procuravam descrever quais atividades seriam mais adequadas a serem trabalhadas. Alguns documentos legais utilizados corroboravam certas opiniões, como era o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Física (BRASIL, 1997).

Esse documento enfatizava o jogo e o esporte como aspectos da cultura humana que possuíam características lúdicas, onde atividades com bola eram consideradas básicas em aula, devido à centralidade desse objeto na cultura lúdica (*Ibidem*). Perceba que, se por um lado, durante algum tempo, a temática da “cultura lúdica” esteve presente em meu agir docente, por outro, é preciso fazer uma ressalva no sentido de que tal presença se deu a partir de uma perspectiva que buscava formas de levar a criança a dominar certos conhecimentos “para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos<sup>9</sup>” (*Ibidem*, p. 3).

Bem, ao realizar esse movimento de rememoração, suscitado pela curiosidade em estabelecer relações entre a temática inicial a ser investigada nesta dissertação – a *cultura lúdica* – com minha trajetória docente, percebi o quanto tal temática esteve presente. No entanto, essas lembranças fazem parte de um momento profissional que, sob alguns aspectos, não me servem mais como referência. Isso porque, da minha formação inicial, até o momento

---

<sup>8</sup> Como estudei em faculdades privadas, não tive condições financeiras de concluir minha formação em um período menor.

<sup>9</sup> Esse enfoque sobre o desenvolvimento “futuro” da criança, será um ponto abordado ao final de minha pesquisa, no capítulo 5.

em que escrevo este texto, deparei-me com experiências que fizera com que eu resignificasse certas posições não apenas teóricas, mas, sobretudo, políticas.

É difícil precisar o momento em que essas mudanças ocorreram, mas posso simplesmente elencar alguns eventos que contribuíram para tal mudança. Em ordem cronológica, mencionaria o convite, em 2013, para participar do Grupo de Estudos em Docência e Avaliação em Educação Física (GEDAEF), grupo vinculado à ESEFID (UFRGS), coordenado pelas professoras Denise Fonseca e Roseli Belmonte. Uma oportunidade que surgia para concretizar um dos meus objetivos na minha área, que era a possibilidade de aprofundar os estudos por intermédio de pesquisas acadêmicas.

Outro momento importante em minha trajetória, que me fez ampliar meus horizontes reflexivos – inclusive sobre a própria ideia de “horizonte” –, foi à realização, em 2014, do curso de Especialização em Educação denominado *Os Estudos Culturais nos Currículos Escolares Contemporâneos da Educação Básica* (FACED - UFRGS), vinculado à linha de pesquisa dos Estudos Culturais em Educação. A perspectiva dos Estudos Culturais (EC), além de me instigar a reflexões e questionamentos a respeito de certas formas de vida, serviu de gatilho para meu ingresso em uma segunda graduação, na área da Pedagogia<sup>10</sup>.

A nova graduação proporcionou-me um contato com os Estudos Sociais da Infância, perspectiva de estudos que utiliza conceitos como o de *cultura de pares*<sup>11</sup>. Nessa perspectiva, a criança é entendida como um sujeito ativo dentro do tecido social<sup>12</sup>. Como explica o professor Carvalho (2015, p. 126), as crianças “criam, recriam, reorganizam tempos, espaços e artefatos”, a partir de “elementos aceitos da cultura do adulto e por elementos elaborados pelas próprias crianças” (*Ibidem*, p. 179). Torna-se, assim, compreensível, uma dimensão autônoma nas crianças, tão potente quanto à de um adulto.

Esta reorientação teórica e política em minha trajetória acadêmica me possibilitou formular novas questões às *velhas certezas* – suprarreferidas. E é nesse sentido que as *culturas lúdicas infantis*<sup>13</sup> se constituíram, como tema desta Dissertação. Porém, ela reaparece levando em conta agora novas perspectivas teóricas e políticas. De maneira que, para as velhas certezas sobre “cultura lúdica” que possuía, fui gradualmente formulando novos questionamentos. E uma destas certezas problematizadas diz respeito à forma como esse tema pode ser compreendido, por exemplo, no campo dos Estudos Sociais da Infância.

---

<sup>10</sup> Curso em andamento, desde 2014/2.

<sup>11</sup> Esse conceito será melhor desenvolvido nos próximos capítulos.

<sup>12</sup> Tratarei mais deste assunto nos capítulos 2, 3 e 4.

<sup>13</sup> O emprego desses termos será explicado e desenvolvido ao longo de toda a Dissertação

Isso demandou da minha parte a definição do *problema de pesquisa*, em outras palavras, a pergunta que atravessará todo o desenvolvimento de minha investigação. Nesse sentido, o problema de pesquisa passa por responder a seguinte pergunta: **como são constituídas as culturas lúdicas infantis, produzidas a partir das relações que as crianças estabelecem com seus pares?** Repare que agora utilizo o termo “cultura lúdica” no plural. Da mesma forma, faço uso também do termo *infantis*. A composição desse termo não se deu ao acaso, foi pensada levando em conta alguns aspectos.

Farei a opção de usar o termo *culturas lúdicas infantis*, no plural, por entender que, da mesma forma como existem inúmeras culturas diferentes – e não apenas uma única cultura – de pares, conforme aponta Corsaro (2011, p. 127), ao afirmar que “as crianças produzem uma série de culturas locais”, é preciso reconhecer a possibilidade de se pensar também em culturas lúdicas, locais e plurais. O termo *infantis* aparece para marcar a especificidade desse fenômeno social, pois acredito não ser uma característica exclusiva das crianças – embora esse possa ser um tema para futuras pesquisas.

Esta Dissertação pretende também alcançar alguns *objetivos* ao longo do seu desenvolvimento, o que não significa, necessariamente, uma busca por respostas. Podemos pensar nesses objetivos, também, como uma tentativa de “promover modificações nas convenções e regras” (LOURO, 2007, p. 237) do *status quo* que normatiza tal tema, ou seja, podemos pensar nesses objetivos como uma tentativa de provocar uma discussão sobre um tema que aparentemente está estabilizado, nos seus argumentos e críticas, como veremos mais adiante. Nesse sentido, formulei os seguintes objetivos:

- **Investigar a constituição de culturas lúdicas infantis em uma escola de Educação Infantil conveniada à rede municipal de Porto Alegre.**

Esse objetivo geral se desdobra em alguns objetivos específicos, tais como:

- Compreender de que maneira, nas relações estabelecidas entre as crianças que participaram desta pesquisa, algumas ações ou atividades puderam ser consideradas lúdicas, por elas;
- Identificar se há presença inicial de culturas lúdicas infantis presentes no contexto onde as crianças se encontram, e como essas se inserem nas relações que as crianças estabelecem entre seus pares.

Resumindo, a formulação desses objetivos pretende desenvolver reflexões, proposições e análises sobre os processos que constituem a produção e a reprodução daquilo que pretendo formular, nos próximos capítulos, de *culturas lúdicas infantis*. E esse movimento de reflexão e análise foi realizado a partir de um diálogo que estabeleci com as crianças que participaram desta pesquisa, o que implicou “a criação de estratégias que envolvam os interesses e as rotinas infantis, a partir de situações que possibilitem que meninos e meninas possam expor os seus pontos de vista” (CARVALHO, 2015, p. 135).

Nesse sentido, assim como me apresentei anteriormente, abro um espaço agora para apresentar as crianças participantes desta pesquisa de Dissertação. Elas aparecerão a partir do capítulo três, em episódios produzidos por mim, que são resultado de inúmeras experiências que compartilhei com elas, no decorrer de minha pesquisa de campo. Desde já adianto que a participação das crianças foi decisiva para a própria constituição desta investigação, na medida em que foi a partir das experiências compartilhadas com elas e dos meus registros de campo, que tive condições de propor formulações conceituais sobre meu tema de pesquisa.

### **As crianças:**

- Ana, 5 anos – mora no perímetro rural da cidade, foi uma das primeiras crianças com quem fiz amizade. Constantemente me convidava para brincar, e adora brincadeiras que envolvam comidas.
- César, 5 anos – afeito a conversas com a supervisora, contou-me certa vez que um de seus sonhos era morar na praça da escola.
- Isabela, 5 anos – aprendi algumas danças novas com ela, durante nossos encontros. Adorava fantasiar-se de princesa em sala de aula.
- Lucas, 5 anos – um dos organizadores da “festa dos bichos”, onde colocávamos bonecos de diferentes tipos para dançarem numa grande festa, junto com vacas, dinossauros e outros personagens.
- Duarte, 5 (mas quase 6) anos – vindo de outro estado, gostava sempre de frisar que estava com “quase” 6 anos de idade. Geralmente me chamava para acompanhar seus trabalhos de aula. Construimos uma grande amizade.

- Lívia, 5 anos – a primeira criança a iniciar uma conversa comigo, pude acompanhar sua saga, em busca do seu dente perdido na praça da escola.
- Paulo, 5 anos – um dos organizadores das partidas de futebol, assistia a alguns desenhos como se fosse um dos próprios personagens.
- Daniel, 5 anos – especialista no “jogo da velha”, gostava de cantar músicas dos “The Beatles”, para uma das professoras.
- Giulia, 5 anos – buscando se tornar “popular” na escola (o que significava conseguir brincar mais com os colegas), tinha na “hora do soninho” um dos seus momentos preferidos na escola.
- Juan, 5 anos – quase sempre vestido como jogador de futebol, com frequência me presenteava com doces e chocolates.
- Amanda, 5 anos – adorava longos abraços nas nossas despedidas, gostava de conhecer as letras do nosso alfabeto e saber se os colegas estavam estudando sobre.
- Melina, 5 anos – com seus “bolos de pedra”, fizemos gostosas refeições em aula. Sempre confundia seu primo com um de seus irmãos.
- Julia, 5 anos – quando as professoras permitiam, passava as aulas ao meu lado. Sempre tinha ótimas histórias de aventuras na praia.
- Yasmin, 5 anos – uma das últimas crianças a interagir comigo, adorava brincar de “fazer cócegas”.
- Arthur, 5 anos – embora não falasse muito, era um dos organizadores, junto com Paulo, das partidas de futebol. O balanço era um de seus brinquedos favoritos.
- Manuela, 5 anos – com suas imitações, divertia boa parte dos colegas. Parecia incansável nos ensaios musicais da turma.
- Henrique, 5 anos – possuía várias camisetas de super-heróis, mostrou boas habilidades como fotógrafo, usando meu celular.
- André, 5 anos – um dos mais altos da turma, parecia ser mais velho que os colegas. Tinha um boneco de dinossauro, do qual era “inseparável”.
- Nicolas, 5 anos – adorava contar histórias, embora não usasse livros, pois “já conhecia todos eles”. Sempre que podia, andava na fila de mãos dadas comigo.



Encerrando este capítulo, argumentarei, de forma inicial<sup>14</sup>, a respeito da potencial relevância desta Dissertação. Poderia dizer, inicialmente, que esta pesquisa, por se utilizar de pressupostos teóricos dos Estudos Sociais da Infância, já poderia ser considerada significativa em algum grau, no sentido de que ela participa de um movimento teórico e político, que visa a desestabilizar algumas abordagens teóricas tradicionais que pautaram, durante muito tempo, a compreensão que nossas sociedades possuíam/possuem sobre concepções envolvendo a infância e a criança.

Essas abordagens tradicionais, ao olharem para a criança, antes de tudo, como um adulto em potencial – “seres humanos miniaturizados que só valia a pena estudar e cuidar pela sua incompletude e imperfeição” (SARMENTO e GOUVEA, 2009, p. 19) –, invisibilizaram diversos aspectos não apenas das crianças em si, mas da nossa sociedade como um todo. São formas de ver o mundo e de se expressar nele; são cores e cheiros, afetos, sons, características humanas *outras*, que não apenas as de um adulto, que foram durante muito tempo silenciadas, mas que gradualmente emergem para reconfigurar nossos contextos sociais.

De um ponto de vista então mais “geral”, penso que pesquisas do campo teórico referido, ao menos no atual momento sócio-político, possuem certa relevância, pois, “ao incorporar na sua agenda teórica a interpretação das condições atuais de vida das crianças”, como aponta Sarmento e Gouvea (2009, p. 19), inserem-se “decisivamente na construção da reflexividade contemporânea sobre a realidade social”. Além disso, entendo também que esta investigação possui uma relevância não apenas por se posicionar teoricamente de determinada forma, mas porque trata de um tema que possui uma história de longa data.

A *cultura lúdica*, pensada na sua proximidade a jogos, brincadeiras e brinquedos, tem sido objeto de debate em diversas pesquisas na área da Educação Infantil<sup>15</sup>, além de ser um conceito trabalhado por diversos autores, e em diferentes contextos<sup>16</sup>. Entendendo a criança como um sujeito ativo, produtor e reproduzidor de culturas no interior das sociedades, faz-se necessário que atentemos às produções sociais e culturais das crianças e, nesse sentido, às dinâmicas nas quais se estabelecem suas relações sociais. E esta Dissertação caminha nesse sentido.

A discussão sobre uma “cultura lúdica”, ou sobre ações consideradas lúdicas que possam compor uma determinada cultura, precede<sup>17</sup> a própria constituição dos Estudos Sociais da Infância, enquanto campo de estudos. Levando esse aspecto em conta, e considerando o

---

<sup>14</sup> Esse ponto será desdobrado nas minhas Considerações Finais.

<sup>15</sup> Maiores detalhes encontram-se no Capítulo 2.

<sup>16</sup> Aprofundarei esse assunto nos capítulos 2 e 3.

<sup>17</sup> A título de exemplo, pensemos na obra *Homo Ludens*, de Johan Huizinga, escrita em 1938.

impacto que o referido campo de estudos trouxe aos debates acadêmicos, sobre infâncias e crianças, é plausível pensar que talvez, com o advento de perspectivas desse campo, alguns pressupostos que constituem o arcabouço teórico sobre a *cultura lúdica* enquanto tal possam, sim, ser tensionados.

Disso, emerge uma potencial relevância de um estudo como o que o desta pesquisa propõe. Falaremos aqui, entre outras coisas, de culturas lúdicas infantis, o que demandará um esforço de minha parte em estabelecer um envolvimento ativo e afetivo com as crianças que aceitarem participar desta pesquisa<sup>18</sup>. Veja, esse é um movimento que, do ponto de vista histórico, é recente, se pensarmos nas produções acadêmicas. São produções que se desenvolveram com maior intensidade ao final do século 20, sobretudo no início dos anos 90 (SARMENTO E GOUVEA, 2009).

Penso que o atual contexto social é favorável a uma pesquisa como esta, no sentido de que tal investigação compartilha de um objetivo que é o de contribuir para um novo olhar às propostas pedagógicas para a Educação Infantil. A seguir e, como forma de encaminhar o final deste capítulo, descrevo, de forma esquemática, a estrutura desta Dissertação, na sua forma. Não esqueça que, por ser esquemática, a descrição abaixo pode, de alguma forma, simplificar a apresentação dos capítulos, algo que não gostaria que acontecesse. Enfim, sintase à vontade para percorrê-los da forma que lhe convier, o texto agora é seu também!

Para quem não estiver muito familiarizado com as dinâmicas de uma Dissertação, poderia aqui, então, de forma breve, sintetizar meus movimentos iniciais. Como foi possível perceber, procurei até o momento apresentar a você esta pesquisa, abordando qual tema pesquisei, como cheguei a ele, meus objetivos, os participantes e, nesse último momento, apontando alguns aspectos relevantes que uma pesquisa desse tipo pode suscitar. Estamos no **Capítulo 1**. Alguns conceitos já foram inicialmente abordados, todavia eles serão aprofundados mais adiante, em capítulos dedicados para isso.

O Capítulo 1 faz parte da Primeira Parte desta Dissertação, que conta também com um Prelúdio, o qual você já deve ter passado, e também com a minha *revisão de literatura*, que constitui o **Capítulo 2**, onde apresento um mapeamento de pesquisas que abordam o tema da cultura lúdica. A chamada *revisão* tem o objetivo de inserir o investigador nos debates já propostos, bem como situar o contexto onde estes ocorrem. Esse é um momento importante da pesquisa, pois dá ao leitor um panorama sobre o que se tem escrito, de maneira que todas as reflexões desenvolvidas ao longo desta Dissertação deverão levar em conta tais pesquisas.

---

<sup>18</sup> Refiro-me aqui ao conceito de pesquisa *com* crianças, que será abordado no capítulo 4.

A Segunda Parte da Dissertação conta com o **Capítulo 3**, que será dedicado a aprofundar os conceitos que farão parte do universo desta investigação, por meio de reformulações teóricas. Em uma articulação dos meus estudos prévios e atuais, das minhas aprendizagens e registros de campo, e da participação das crianças envolvidas, desenvolverei reflexões e proposições teóricas ao tema da “cultura lúdica”, de maneira a ressignificar certas abordagens, a partir da formulação de outros dois conceitos: *ambientes lúdicos* e *culturas lúdicas infantis*.

A Terceira Parte conta com o **Capítulo 4**, que será dedicado, em um primeiro momento, a descrever minhas escolhas teórico-metodológicas que orientaram minha pesquisa de campo, da mesma forma como apresenta a estrutura dessa pesquisa. Em um segundo momento, como parte ainda dessa referida pesquisa, descreverei minhas três unidades de análise, que são recortes teóricos que buscam colocar em movimento, a produção conceitual desenvolvida no capítulo anterior. Utilizando episódios de meus registros de campo, buscarei evidenciar momentos de um processo que só é possível separá-los teoricamente.

A Quarta Parte inicia com o **Capítulo 5**, reservado para as considerações finais, assim como, num segundo momento, um epílogo e os anexos que compõem esta Dissertação. Nesse último capítulo, irei realizar algumas breves reflexões e apontamentos sobre a importância de uma (re)formulação conceitual, sobre o tema de pesquisa escolhido. Não precisamos entender este capítulo necessariamente como um “encerramento”. Ao contrário, podemos pensá-lo como um ponto de partida para novos questionamentos, no sentido de corroborar o que foi escrito, ou para tensionar, criticar e/ou estabelecer novas relações com a temática proposta.

# *A cultura lúdica em outras vozes*

## Revisão de literatura, reflexões e análises

### A revisão de literatura

Pois não é apenas com o conhecimento que estamos preocupados, mas com todos os processos ativos de aprendizagem, de imaginação, de criação e de representação. (WILLIANS, 2011, p. 40).

**U**ma vez decidido o tema de pesquisa a ser investigado, foi necessário realizar um mapeamento dos trabalhos publicados sobre esse assunto. A partir das prazerosas leituras no grupo de pesquisa, dos estudos em casa, das orientações e das reuniões com as colegas, fui aprofundando meu conhecimento acerca dos debates acadêmicos a respeito da *cultura lúdica*. Esse procedimento, que deu sustentação teórica as minhas proposições conceituais que irei realizar posteriormente neste texto, pode ser denominado academicamente como *revisão de literatura*.

Longe de ser um processo burocrático, realizável em “piloto automático” – embora isso possa ocorrer para alguns –, entendo que a revisão de literatura se justifica na medida em que oferece ao pesquisador *possibilidades* de ampliação das suas capacidades reflexivas, pois, ao deparar-se com caminhos já trilhados (pesquisas já realizadas), se legitima, enquanto tal, a realizar suas próprias trajetórias, sem desconsiderar o que já foi dito, pensado e analisado. Conforme lembra Vasconcelos (2016, p. 32), autora portuguesa, “cada investigador se coloca nos ombros daqueles que nos precederam”.

A revisão de literatura é um processo em movimento, realizável antes, durante e depois da geração dos materiais empíricos da pesquisa (GRAUE e WALSH, 2003, p.49), no qual o investigador pode expandir seu repertório teórico. No entanto, é improvável que se consiga atingir a totalidade dos trabalhos publicados, devido a limitações de ordem prática – “há sempre mais coisas acontecendo do que é possível perceber” (DENZIN, 2006, p. 319) – e

do próprio pesquisador que realiza a *revisão*: eu pesquiso, logo faço escolhas, logo posso me equivocar em tais decisões.

Levando isso em conta, estruturei este segundo capítulo a partir de um roteiro que pretende favorecer a leitura das minhas considerações sobre essa revisão de literatura. Inicialmente, elucido o percurso que a revisão produziu até as suas análises: onde ocorreu, o que foi pesquisado e como realizei a seleção das pesquisas. Posteriormente, já com as pesquisas selecionadas para o mapeamento, desenvolvo reflexões e análises iniciais sobre questões conceituais. E por fim, escrevo algumas considerações acerca das minhas sensações e aprendizagens sobre a construção deste processo.

\* \* \*

## Primeiros movimentos

Foram definidos três locais (plataformas digitais) para a realização desta revisão de literatura: a *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações*<sup>19</sup> (BDTD), a *The Scientific Electronic Library Online*<sup>20</sup> (SciELO) e o *Repositório da Universidade do Minho*<sup>21</sup>, em Portugal. Essa definição se deu devido à relevância das produções que lá se hospedam, pois se tratam de pesquisas de universidades brasileiras (BDTD), de publicações em periódicos de classificação *A1*<sup>22</sup> (SciELO), e de pesquisas em uma universidade com expressivas contribuições no campo da Sociologia da Infância – Universidade do Minho, em Portugal.

Concordo com Mazzotti (2006, p. 27), quando a autora entende que “a revisão da bibliografia deve estar a serviço do problema de pesquisa”. Após definir os locais – plataformas digitais – de busca, outra prerrogativa foi decidida: as pesquisas selecionadas para compor esta *revisão* deveriam abordar a temática da *cultura lúdica* e pertencer ao campo da

<sup>19</sup> Site que foi criado em 2002, e que hospeda mais de 500 mil documentos, entre Teses e Dissertações, sobretudo.

<sup>20</sup> Banco de dados bibliográficos e biblioteca digital. O acesso aos títulos dos periódicos e aos artigos pode ser feito por meio de índices e de formulários de busca.

<sup>21</sup> Concretizado em 2003, o site possui o conjunto de produções acadêmicas da Universidade do Minho, em Portugal.

<sup>22</sup> Classificação feita pela plataforma Sucupira (ver referências).

Educação, em um contexto de pesquisa *com*<sup>23</sup> crianças até seis anos, a partir das contribuições dos Estudos Sociais da Infância. Essa decisão formatou a escolha dos descritores escolhidos, pois, feito esses arranjos, delimitou-se o campo de possibilidades de investigação.

Dessa forma, os descritores escolhidos para orientar as buscas nas plataformas digitais foram: *cultura lúdica, educação infantil, pré-escola e creche*. Descritores como *brincar, jogo e brinquedo* também foram utilizados, mas como “filtros auxiliares” de pesquisa, de maneira a tornar mais produtivo o processo de *revisão*. A escolha desses “filtros” se deu tanto pela proximidade semântica<sup>24</sup>, quanto pela relevância política de tais termos, uma vez que são encontrados, em vários momentos, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI<sup>25</sup> – (BRASIL, 2009).

Dentro desse contexto, esta revisão de literatura alcançou o número de onze produções acadêmicas, entre Teses e Dissertações. Sobre essas pesquisas, meu objetivo é analisar, a partir deste ponto, aspectos de ordem conceitual, que se traduziu em uma investigação sobre a compreensão e a forma como os autores conceituam e utilizam o conceito de *cultura lúdica*, e suas implicações e efeitos nas respectivas pesquisas. Apresento, assim, as pesquisas selecionadas e, a seguir, minhas considerações teóricas sobre a forma como essas pesquisas desenvolvem os aspectos acima referidos.

\* \* \*

---

<sup>23</sup> Conceito que será desenvolvido no Capítulo 4.

<sup>24</sup> Baseado não apenas nos resultados da *revisão*, mas também em dicionários eletrônicos, descritos nas referências.

<sup>25</sup> As DCNEI serão tema de reflexão na última parte desta Dissertação.

## Apresentando as pesquisas selecionadas

Quadro 1

	Pesquisa n°1	Pesquisa n°2	Pesquisa n°3	Pesquisa n°4	Pesquisa n°5	Pesquisa n°6
<b>Autor(a)</b>	Marluci Ferreira	Sandro Vinícius Sales dos Santos	Gabriela Medeiros Nogueira	Maria Emilia Santiago Barreto	Angela Meyer Borba	Nair Correa Salgado de Azevedo
<b>Título</b>	A cultura lúdica das crianças na ‘sociedade multitela’: o que revelam as ‘vozes’ de meninos e meninas de uma instituição de Educação Infantil	“A gente vem brincar, colorir e até fazer atividade”: a perspectiva das crianças sobre a experiência de frequentar uma instituição de Educação Infantil	A passagem da Educação Infantil para o 1º ano no contexto do Ensino Fundamental de nove anos: um estudo sobre alfabetização, letramento e cultura lúdica.	Brincadeiras de faz de conta de crianças em uma turma de Educação Infantil – um estudo etnográfico em Sociologia da Infância	Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar	Culturas lúdicas infantis na escola: entre a proibição e a criação.
<b>Tipo / Ano</b>	Tese / 2014	Dissertação / 2013	Tese / 2011	Tese / 2013	Tese / 2005	Tese / 2016
<b>Orientador(a)</b>	Dulce Márcia Cruz	Isabel de Oliveira e Silva	Eliane Peres	Manuel Jacinto Sarmento	Maria Cecília Aldigueri Goulart	José Milton de Lima
<b>Instituição</b>	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Universidade Federal de Pelotas (UFPel)	Universidade do Minho	Universidade Federal Fluminense (UFF)	Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Fonte: Elaboração própria, 2018.

## Apresentando as pesquisas selecionadas

Quadro 2

	<b>Pesquisa nº7</b>	<b>Pesquisa nº8</b>	<b>Pesquisa nº9</b>	<b>Pesquisa nº10</b>	<b>Pesquisa nº11</b>
<b>Autor(a)</b>	Alessandra Mara Rotta de Oliveira	Andréa Simões Rivero	Iracema Munarim	Maria Elisa Nicolielo	Cleriston Izidro dos Anjos
<b>Título</b>	Escultura & imaginação infantil: um mar de histórias sem fim	O brincar e a constituição social das crianças e de suas infâncias em um contexto de Educação Infantil	Brincando na escola: o imaginário midiático na cultura de movimento das crianças	“Empresta, por favor”?: Processos de ensinar e de aprender em brincadeiras de crianças na Educação Infantil	Tatear e desvendar: um estudo com crianças pequenas e dispositivos móveis
<b>Tipo / Ano</b>	Tese / 2008	Tese / 2015	Dissertação / 2007	Dissertação / 2015	Tese / 2015
<b>Orientador(a)</b>	Gilka Elvia Ponzi Girardello / Cecilia De Carli	Eloisa Acires Candal Rocha	Gilka Elvia Ponzi Girardello / Giovani De Lorenzi Pires	Aline Sommerhalder	Luis Paulo Leopoldo Mercado
<b>Instituição</b>	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Fonte: Elaboração própria, 2018.



## Abordagem conceitual

(desdobramentos sobre o conceito de cultura lúdica nas pesquisas)

Vamos criar problemas, ali onde não existiam, onde nem se pensava que existissem. (CORAZZA, 2006, p.358).

Vejam alguns pontos. As pesquisas selecionadas aqui abordam, conceitualmente, a temática da *cultura lúdica*. Neste momento, irei investigar e problematizar a forma como os autores compreendem, articulam e desenvolvem esse tema. Louro (2007, p. 236, grifo meu) entende que “a forma como se escreve (ou se fala) está articulada, intimamente, à forma como se pensa e se conhece”. A importância de uma investigação conceitual como esta se dá justamente no ponto onde toca a autora: a forma como compreendemos *cultura lúdica* é a mesma “fôrma” que nos diz o que é possível ou não de se pensar sobre.

No que diz respeito à temática desenvolvida nas pesquisas selecionadas, apenas a pesquisa de Azevedo (2016) aborda de forma mais específica, ou seja, dedica uma parte da pesquisa, para falar sobre a *cultura lúdica*, enquanto um conceito passível de análise. No entanto, eis aqui um ponto a ser observado com mais calma: existem também outras pesquisas que, apesar de não direcionarem seu foco investigativo na *cultura lúdica*, fazem referência a esse conceito, como é o caso, por exemplo, das pesquisas de Barreto (2013), Borba (2005), Munarim (2007) e Nicolielo (2015).

Essas pesquisas abordam conceitos como *brincar* ou *brincadeira* de maneira tal que parece se produzir uma integração desses conceitos, dando a impressão de que se trata de conceitos sinônimos. De certa forma, é compreensível entender que, em algumas circunstâncias, conceitos como *cultura lúdica*, *brincar* e/ou *brincadeira* possam se aproximar<sup>26</sup>. Afinal, são conceitos que levam nosso imaginário a representações muito parecidas. Em uma dessas pesquisas (FERREIRA, 2014, p. 131), a autora parece inclusive corroborar essa ideia: “em princípio, parece que se está discutindo sobre a mesma coisa”.

---

<sup>26</sup> Falarei mais sobre, na segunda parte desta pesquisa.

“Um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível” (BARRETO, 2013, p.131, sobre cultura lúdica).

“A criança constrói sua cultura lúdica brincando” (BORBA, 2005, p. 73).

“A cultura lúdica não pode ser a única forma de manifestação das Culturas Infantis, pois as crianças não jogam e brincam o tempo todo” (AZEVEDO, 2016, p. 124).

“Pois a cultura lúdica é um conjunto de regras, características, significações próprias da brincadeira” (NICOLIELO, 2015, p. 59).

Como podemos observar, é recorrente, nas pesquisas selecionadas, realizar uma aproximação dos conceitos *cultura lúdica*, *brincar*, *brincadeira* e *jogo* de forma naturalizada, não problematizável muitas vezes, em última instância. É importante destacar que esses excertos não são apenas colocações “pontuais”. Ao contrário, ilustram uma tendência – a partir da leitura dessas pesquisas selecionadas – a tratar tais conceitos de forma unidimensional. Como se não fosse possível pensar sobre o lúdico, por exemplo, fora do âmbito que delimita os conceitos acima citados.

Esse movimento – de homogeneização de conceitos – percebido nessas pesquisas resulta em alguns efeitos. O conceito de *cultura lúdica*, ainda que em certos momentos apareça destacado – seja no título da pesquisa, no resumo, ou nomeando algum capítulo –, é colocado em segundo plano, ou melhor, estabelece-se como pano de fundo, dando suporte aos autores nas análises das suas pesquisas. Isto, em princípio, não precisaria ser visto como um problema, não fosse à questão já referida da mescla de mesmos significados aos conceitos, muitas vezes deixando o leitor confuso sobre qual conceito se está falando.

Com isso, ao realizar essa observação, identifiquei certa “padronização” na maneira como o conceito de *cultura lúdica* foi desenvolvido. Em todas as pesquisas selecionadas para esta revisão de literatura, esse conceito se tornou uma espécie de “outra forma” para se referir àqueles conceitos já mencionados. Consequentemente, percebi também que, ao falar em *cultura lúdica*, nesse universo analisado, os autores acabaram produzindo tipos de análises semelhantes entre si em suas pesquisas. Nesse sentido, procurei, dentro das minhas possibilidades, entender porque essa situação ocorrera.

Esta referida padronização nos significados talvez seja explicada quando observamos os referenciais teóricos e as obras que os autores das pesquisas que compõem esta revisão de literatura utilizam, de uma forma ou outra, para abordar a temática da *cultura lúdica*. Dentro do conjunto de referenciais teóricos que se encontram presentes nessas pesquisas para tratar especificamente desse tema, um grupo restrito de autores encontra-se presente em

praticamente todas essas obras, com algumas variações como, por exemplo, mesmos autores, mas, diferentes textos.

Assim, três autores<sup>27</sup> aparecem de forma contínua, como referenciais teóricos sobre *cultura lúdica* nas onze pesquisas selecionadas. Entendendo que tais pesquisas utilizam esses autores para embasar suas análises, é possível pensar que o campo de possibilidades teórico-reflexivas dessas pesquisas estará, de alguma forma, sendo atravessado por esse grupo de autores. De maneira que é possível pensar que a aproximação teórica entre conceitos como *cultura lúdica*, *brincar*, *brincadeira* e *jogo* ocorra, talvez, porque esses próprios autores realizam também certas aproximações teóricas.

Ao afirmar que “a linguagem institui um modo de conhecer”, Louro (2007, p. 235) parece reforçar o que foi dito até aqui, e que é um dos pontos em questão nesta *revisão*: a forma como compreendemos a ideia de *cultura lúdica* determinará quais experiências são possíveis ou não de serem pensadas, a partir desse espectro analítico das pesquisas mapeadas. Olhando para esse contexto, me perguntaria o quanto as crianças, nas suas linguagens plurais, ainda não formatadas completamente pela lógica adultocêntrica, poderiam nos ensinar, no sentido de ampliarmos nossa compreensão sobre essa temática.

Uma compreensão que ultrapasse a ideia de “um conjunto de regras” (NICOLIELO, 2015), “conjunto de procedimentos” (BARRETO, 2013), ou mesmo “certo número de esquemas” (BORBA, 2005, p. 73). Será preciso, para tanto, um diálogo que seja capaz de sair dessa perspectiva, pois, como apontam Graue e Walsh (2003, p. 119), “a teoria fornece uma estrutura para a compreensão das descrições”. Um exemplo<sup>28</sup> dos limites dessa “estrutura” é que, apesar de as pesquisas citarem mesmos autores sobre *cultura lúdica*, *brincar*, *jogo*, *brincadeira* e *brinquedo*, o “lúdico”, enquanto conceito, praticamente não foi mencionado.

Uma revisão de literatura pode ser entendida como um processo que proporciona caminhos reflexivos sobre, por exemplo, o modo como certos temas são delimitados teoricamente, no que diz respeito ao que pode ou não ser pensado como possível, ou aquilo que permanecerá silenciado. Pensando no conceito de cultura lúdica desenvolvido nas pesquisas desta *revisão*, pude reconhecer certos “caminhos”. Nesse sentido, por exemplo, Azevedo (2016, p. 124) indica a cultura lúdica, primeiramente, como “uma importante manifestação das culturas infantis”.

Nessa direção, Anjos (2015, p. 38), em outro exemplo, entende a cultura lúdica como uma das principais atividades “de compreensão e de ação no mundo, por parte das crianças”.

<sup>27</sup> (BROUGÈRE, 1998; 2004; 2010.) (HUIZINGA, 2000). (KISHIMOTO, 2016).

<sup>28</sup> Trago esse exemplo não por acaso. Ele será desenvolvido no próximo capítulo.

Já Barreto (2013, p. 157) considera, inclusive, que a cultura lúdica “constitui a ideia da infância”. Devido ao protagonismo com que esse tema se insere nos debates acadêmicos sobre *infâncias* e *crianças*, foi que decidi desenvolver uma pesquisa sobre tal tema. A revisão de literatura tornou-se, assim, uma baliza, um ponto de partida para que, posteriormente, pudesse desenvolver minhas próprias reflexões a respeito desse conceito.

Dando continuidade a esta *revisão*, identifiquei nas pesquisas certa padronização na forma como era compreendido e desenvolvido o conceito de cultura lúdica. Isto quer dizer que não havia grandes divergências conceituais entre tais pesquisas, como se houvesse estabelecido um conjunto de discursos que, de alguma forma, circularia por elas sem maiores problematizações. Penso que isso foi possível, porque a produção teórica sobre *cultura lúdica* produzida na escrita dessas pesquisas se deu a partir de pressupostos de um restrito grupo de referenciais teóricos em comum.

Gilles Brougère, Johan Huizinga e Tizuko Kishimoto são os três autores referenciados em praticamente todas as pesquisas analisadas, sugerindo uma espécie de “grande narrativa” ao se pensar e trabalhar sobre *cultura lúdica*. É sobre esse ponto que pretendo desdobrar as próximas reflexões. Bem, de maneira a dar continuidade no processo de revisão de literatura, apresento, a seguir, alguns excertos dessas pesquisas mapeadas, como forma de exemplificar tal padronização teórica referida sobre o conceito de cultura lúdica, assim como a forma com que tal conceito se desdobra, nas reflexões desses autores.

- *Ferreira (2014):*

“A cultura lúdica é estratificada e compartimentada, e acontece de modo diferente nos lugares em que q brincadeira pode ocorrer” (p. 135).

- *Nogueira (2011):*

“Diversos modos de viver a cultura lúdica foram observados, entre eles, as brincadeiras propostas pelas professoras na sala de aula, as organizadas pelas crianças na hora do recreio e da recreação, e as que ocorreram durante a realização de outras tarefas” (p. 19).

“... como, por exemplo as brincadeiras, estas pertencentes a cultura lúdica vivida pelas crianças no cotidiano escolar” (p. 270).

- *Barreto (2013):*

“Assim, o jogo e o brinquedo são reveladores da cultura lúdica” (p. 135 -136).

- *Azevedo (2016):*

“A criança produz sua cultura lúdica brincando e jogando” (p. 125).

- *Nicolielo (2015):*

“A cultura lúdica é vivenciada e desenvolvida pelas crianças quando estas participam de alguma situação lúdica” (p. 58).

“Portanto, é brincando que a cultura lúdica é produzida e permanece viva” (p. 59).

“Ao participarem de uma brincadeira, as crianças partilham sua cultura lúdica” (p. 66).

- *Anjos (2015):*

“Cultura lúdica que (...) é a atividade principal de compreensão e de ação no mundo, por parte das crianças” (p. 38).

“Esta oficina se constituiu em um momento rico de interações (...) que apontam para (...) o interesse das crianças pelos jogos – cultura lúdica” (p. 154).

Esses excertos são exemplos que ilustram, em linhas gerais, a maneira como os autores das pesquisas mapeadas conceituam o tema da cultura lúdica. Nesse sentido, procurei selecionar trechos em que os autores trouxessem as suas próprias compreensões ao conceito. Dito de outra forma, nesses trechos selecionados, não há citações diretas ou indiretas de outros referenciais teóricos, mas, sim, a visão dos próprios pesquisadores sobre o conceito de cultura lúdica. E, a partir desses trechos, entendo que já é possível estabelecer algumas considerações.

Uma delas, e talvez a mais recorrente nessas pesquisas, diz respeito à certa homogeneização conceitual existente entre *cultura lúdica*, *brincadeira*, *brincar*, *brinquedo* e *jogo*. Como mencionado anteriormente, Ferreira (2014, p. 131) chega a considerar esse aspecto em sua pesquisa, ao dizer que “parece que se está discutindo sobre a mesma coisa”. Embora entenda que há uma ligação entre esses termos, parece-me que tratá-los a partir de uma relação de dependência, dessa forma, pode ser um pouco problemático, sobretudo nas implicações e nos efeitos dessas ideias, em um contexto como o da Educação Infantil.

Dizer que a cultura lúdica se constrói (apenas) brincando ou jogando, que é partilhada (somente) nas brincadeiras e, que seriam experiências desse tipo as que produziriam tal cultura, leva-me a pensar que não seria possível, então, pensar em uma “cultura lúdica” sem a presença da brincadeira ou do jogo, por exemplo. E como essas pesquisas não especificam sobre a quais brincadeiras estão se referindo, penso que, nesse sentido, há um entendimento

de que, independentemente do tipo de brincadeira, esta se realizaria sempre sob um aspecto lúdico.

Entendo que tal perspectiva, empregada dessa maneira, não potencializa as particularidades que um tema como esse poderia ter. Particularidades essas que resistem a observações mais genéricas, que só são perceptíveis quando percebemos as produções culturais das crianças de uma forma mais atenta. E essa *atenção* pressupõe, ao adulto, certa desconfiança daquilo que parece ser o normal, o comum, o rotineiro. Daquilo que nossas sensações aprenderam a absorver sem maiores problematizações; imagens cristalizadas que insistem em nos contar o mesmo enredo, a mesma narrativa.

Toda brincadeira é lúdica? E quanto aos jogos? Ou, existem algumas brincadeiras e/ou jogos que poderiam genuinamente ser consideradas parte de uma “cultura lúdica”, enquanto outras atividades não teriam os predicativos necessários? Essas são perguntas que poderiam, sim, ser colocadas em uma Dissertação como esta. Porém, ao invés de simplesmente respondê-las diretamente, de uma forma ou outra, iniciando, assim, um processo de “classificação lúdica” ou “ranking da ludicidade”, penso que, talvez, mais importante neste momento do que procurar respostas, seja produzir novas perguntas.

Existem pensadores(as) que já há algum tempo oferecem subsídios para pensar sobre essas vinculações naturalizadas – do ponto de vista conceitual –, entre esses referidos termos. Willian Corsaro – renomado sociólogo americano, já citado aqui anteriormente –, ao desenvolver suas pesquisas *com*<sup>29</sup> crianças, no campo da Sociologia da Infância, desde a década de 1970, contribuiu/contribui significativamente com produções teóricas que nos possibilitam, entre outras coisas, discutir a natureza eminentemente lúdica das brincadeiras infantis. Vejamos então, a seguir, algumas dessas contribuições.

Em um desses estudos, Corsaro (2011, p. 191), ao relatar sobre suas observações, em turmas de pré-escola – com crianças estado-unidenses de até seis anos –, pondera sobre o caráter singular da brincadeira ao argumentar, por exemplo, que, “dependendo da natureza da brincadeira, era natural que emergissem conflitos”. O autor relata também que, entre as crianças mais velhas, ao formarem grupos de amizades, os comportamentos indesejados de certos amigos acabariam rejeitados pelos demais, o que normalmente ocasionava, a estes pares, “desacordos e brigas” (CORSARO, 2011, p. 192).

Ainda sobre esse aspecto, Guilherme Fians, antropólogo brasileiro, em pesquisa recente, também contribui para esse debate. Ao estudar como as crianças estabelecem as

---

<sup>29</sup> Conversaremos mais sobre este tipo de pesquisa no capítulo 4.

brincadeiras em grupos, nas escolas – Educação Infantil –, e seus respectivos efeitos em seus cotidianos, comenta que na sua pesquisa as brincadeiras infantis envolveram “negociações, equívocos, amizades e conflitos” (FIANS, 2015, p. 59), como elementos importantes na constituição de relações cotidianas. Mais do que diversão, comenta o autor, “as brincadeiras também envolvem diversas emoções” (*Ibidem*, p. 166).

Ambos os autores, Corsaro (2011) e Fians (2015), em seus relatos, evidenciam o caráter heterogêneo das brincadeiras. Para além de sorrisos, confraternizações e diversão, as brincadeiras, em determinados contextos, podem gerar conflitos, brigas e desentendimentos, emoções outras que não aquelas que normalmente atribuíríamos ao “lúdico”. E esses conflitos não ocorrem, como poderíamos supor, quando “algo desse errado” na brincadeira, mas, ao contrário: em certas circunstâncias, os conflitos são um elemento constitutivo da própria brincadeira.

Poderíamos pensar, então, que existem brincadeiras que podem ser lúdicas, enquanto outras não? Sim, poderíamos. Mas, como disse anteriormente, penso que mais produtivo para uma reflexão sobre este tema seria reformular certas perguntas. Voltemos ao ponto anterior: Corsaro (2011), comentando em seu livro sobre pesquisa de K. Martin, aponta como os professores na pré-escola podem influenciar as brincadeiras das crianças, por meio da construção de estereótipos de gênero. Segundo o autor, naquela pesquisa havia professores que permitiam que os meninos brincassem mais despreocupadamente do que as meninas.

Corsaro (2011) relata que às meninas, eram realizadas instruções específicas sobre a forma como deveriam se sentar, ou falar, por exemplo, no decorrer das brincadeiras. Já os meninos sofriam pouca intervenção nas suas ações. É possível supor que, devido a essas instruções de ordem comportamental dadas às meninas, estas teriam dificuldades em brincar de forma despreocupada. Meninos e meninas brincando em um mesmo espaço. Talvez até brincando juntos. Mas com possibilidades de expressão profundamente distintas, não apenas lúdicas.

Em outro exemplo, o autor relata sobre brincadeiras onde crianças, primeiramente, definiam um(a) líder, para propor planos de ação – atividades em pares. Em seguida, violações a tais propostas eram realizadas, confrontando as ideias iniciais de quem liderava a brincadeira. A ponto de algumas violações tornarem-se “mais sérias”, onde algumas crianças passariam a “caçoar e a rir das regras da líder, ridicularizando-as” (CORSARO, 2011, p. 206). De maneira que, ou a criança que estivesse na liderança da brincadeira se sujeitasse a tais ridicularizações, ou acabaria se recusando a continuar brincando.

Esses exemplos ilustram como brincadeiras em um mesmo ambiente, ou até mesmo uma mesma brincadeira, podem gerar emoções e sentimentos distintos em seus participantes. Recordemos a problematização feita anteriormente sobre a homogeneização de termos entre *cultura lúdica*, *brincar* e *brincadeiras*. Pensando nos exemplos dados até aqui, veja o quão problemático pode ser pensarmos nas brincadeiras como algo que, naturalmente, pertencesse àquilo que seria da ordem do “lúdico”. Para aceitar essa proposição, deveríamos aceitar também que o lúdico absorvesse conflitos, brigas e desentendimentos.

No caso dos jogos, algo semelhante ocorre. Produzir uma ligação direta e indissociável entre jogos e cultura lúdica pode ser problemático da mesma forma. Ao fazermos esse movimento, esquecemo-nos de uma importante função social realizada por alguns jogos. Devido ao constante envolvimento das crianças nas rotinas adulto-criança, estas acabam expostas a muito mais informações culturais do que podem processar e compreender (CORSARO, 2011, p. 134). O estresse gerado nessas exposições, por sua vez, pode acarretar, por exemplo, em experiências perturbadoras e sentimentos de incerteza para as crianças.

Em situações como essa, Corsaro (2011) comenta que, a fim de atenuar a ansiedade decorrente de tais experiências negativas, as crianças se utilizam de algumas estratégias como, por exemplo, a realização de alguns jogos, como os de *faz de conta*. Esses jogos permitem às crianças passar por situações onde seja possível “controlar” certos tipos de eventos e/ou emoções perturbadoras. Corsaro (2011, p. 134) chega a se referir aos jogos de *faz de conta* como “paraísos terapêuticos”, devido a sua importante função na constituição da personalidade das crianças.

Perceba que, dentro desse contexto – em que problematizamos essa perspectiva que, de alguma forma, unifica *cultura lúdica* a outros conceitos –, tanto a brincadeira, o brincar e o jogo, em geral, acabam restritos a uma condição lúdica. E a cultura lúdica, por sua vez, ganha uma abrangência inadequada, do ponto de vista daquilo que ela poderia significar – algo que abordarei a seguir. Trouxe os relatos de autores como Corsaro (2011) e Fians (2015), nesse ponto, para marcar um posicionamento: existem experiências no brincar (nas brincadeiras) e nos jogos que não se configuram a uma “cultura lúdica”.

Antes de avançar no texto, gostaria de “fechar”, momentaneamente, o tema da homogeneização de conceitos, abordado até aqui. Inicialmente, procurei trazer a questão-chave desta problematização, a saber, meu estranhamento em perceber certa padronização conceitual entre termos como *cultura lúdica*, *brincar*, *brincadeira* e *jogo*. Expliquei como cheguei a este estranhamento – por meio de leituras prévias a esta Dissertação e desta *revisão*



*de literatura* realizada –, para, em seguida, apontar algumas produções acadêmicas que se utilizam desta condição conceitual para desenvolverem seus temas.

Em seguida, trouxe autores que nos permitem pensar de forma divergente a essa “grande narrativa”, como me referi anteriormente. Recorde que, ao falar sobre as pesquisas desta *revisão*, comentei o fato de que praticamente todas se utilizavam de um pequeno grupo de autores como base teórica de suas reflexões sobre o conceito “cultura lúdica”. São eles: Gilles Brougère, Johan Huizinga e Tizuko Kishimoto. O que farei agora – e é este o fechamento que gostaria de fazer neste momento – é trazer alguns excertos desses pensadores, para que possamos concluir esse raciocínio e avançarmos no texto.

Ao fazer esse movimento, meu objetivo não é realizar uma análise a respeito de suas biografias e/ou obras, mas buscar elementos que demonstrem se as pesquisas selecionadas produziram a narrativa posta em xeque – que não distingue *cultura lúdica* dos conceitos já mencionados – a despeito destes três autores ou se há, sim, uma considerável influência teórica desse grupo nas pesquisas mapeadas. Para fins de melhor entendimento, trarei trechos de algumas obras desses autores, separadamente, realizando comentários e algumas articulações teóricas, sempre que considerar pertinente fazê-los.

Dos três autores referidos – Brougère, Huizinga e Kishimoto –, aquele mais citado é Gilles Brougère. Professor francês, nascido em 1955, possui uma vasta obra dedicada, sobretudo, a temas ligados a infância e a criança. Entre esses temas, estão o brincar, o jogo e o universo lúdico. No que se referem às pesquisas que compõem esta revisão de literatura, três de seus textos se destacam<sup>30</sup> entre aqueles citados: *Brinquedo e cultura*, *Brinquedos e companhia* e *A criança e a cultura lúdica*<sup>31</sup>. É nessas três obras que me concentrarei, ao analisar suas reflexões, acerca do tema da cultura lúdica.

Uma das ideias que o autor procura tornar clara, em relação à cultura lúdica, é a de que essa é produzida por intermédio das brincadeiras/jogos: “a criança adquire, constrói sua cultura lúdica brincando” (BROUGÈRE, 1998, p. 26). Nesse sentido, a criança que possuíse certa cultura lúdica seria capaz de participar de um jogo e/ou brincadeira, pois, como afirma o autor, a cultura lúdica seria “composta de um certo número de esquemas que permitem iniciar a brincadeira” (*Ibidem*, p. 24). Esses trechos aparecem – nos textos de Brougère – quando o autor apresenta, por exemplo, alguma definição sobre o conceito *cultura lúdica*.

Quando me refiro a “alguma definição”, é porque Gilles Brougère dissolve esse conceito nos seus textos referidos. Contudo, algumas regularidades foram encontradas, como

<sup>30</sup> No sentido de terem sido citados com maior recorrência.

<sup>31</sup> Referenciadas neste texto, respectivamente, como: Brougère (2010; 2004 e 1998).

a ligação do termo *cultura lúdica*, na sua definição, aos termos *brincadeira(s)* e *jogo(s)*. “A cultura lúdica é antes de tudo um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível” (*Ibidem*, p. 24). Um aspecto interessante é que G. Brougère, ao definir a cultura lúdica, não explica a quais jogos ou brincadeiras está se referindo. Lendo seus textos, entendo que isto ocorra, pois, o autor se refere aos jogos e brincadeiras de forma geral.

Analisando com maior profundidade, percebi que essa ligação da cultura lúdica a outros conceitos não se dá apenas de forma a aproximá-los – como uma espécie de articulação teórica, dentre as reflexões possíveis. Para Brougère (1998; 2004; 2010), esse é um movimento necessário, visto que existe uma situação *condicional* na cultura lúdica: ela se produz nas brincadeiras e jogos, e seria necessária para a criança que deseja brincar e/ou jogar. “Trata-se do conjunto de elementos de que uma criança pode valer-se para seus jogos” (BROUGÈRE, 1998, p.29).

Essa vinculação conceitual não se limita apenas a pequenos trechos. Em uma de suas obras (BROUGÈRE, 2004), o autor dedica dois capítulos, denominados *O brinquedo, suporte da ação lúdica*, e *Culturas lúdicas diferenciadas*, para estabelecer relações entre o brinquedo e cultura lúdica. Percebi, lendo esses capítulos, que G. Brougère, ao referir-se à cultura lúdica, o faz por meio das brincadeiras e/ou jogos. Apresento, abaixo, um excerto que parece ilustrar bem esse aspecto. Ao mesmo tempo em que apresenta características para a cultura lúdica, ele o faz ainda sem perder o vínculo condicional com a brincadeira.

Tal cultura lúdica não é só composta de estruturas de brincadeiras, de manipulações em potencial que podem ser atualizadas. Ela é também simbólica, suporte de representações. A brincadeira é, igualmente, imaginação, relatos, histórias. (BROUGÈRE, 2010, p. 55).

Veja, o autor entende que a cultura lúdica não é composta apenas de estruturas de brincadeiras. Mas ele explica, na sequência, que isto se deve não ao motivo da cultura lúdica estar ligada também a outros tipos de estruturas, mas porque é a *brincadeira* que possui outros elementos que não apenas “estruturais”, como por exemplo, a imaginação, as tradições orais e escritas que, de alguma forma, narrariam as experiências de crianças – neste caso –, nas suas relações com tais representações. Levando esses aspectos em conta, penso ser oportuno trazer algumas definições de G. Brougère sobre brincadeira(s) e jogo(s).

Cabe aqui, mais uma vez, a ressalva de que meu interesse, nesse ponto, está na *cultura lúdica*. Contudo, devido às regularidades mencionadas sobre a maneira homogênea com que

esse conceito é desenvolvido, abordarei algumas considerações sobre o brincar, a brincadeira e o jogo. O objetivo não está em estabelecer definições e/ou supostas contradições nesses conceitos, mas problematizar as implicações e os efeitos desses atravessamentos conceituais. E como estamos realizando, neste momento, algumas considerações sobre textos de G. Brougère, inicio com suas reflexões sobre esses conceitos.

Rompendo com o mito da “brincadeira natural”, Brougère (2010, p. 109) entende a brincadeira, conceitualmente, como um “espaço social, uma vez que não é criada espontaneamente”. Aprende-se a brincar. E por estar “condicionada pelo meio ambiente” (*Ibidem*, p. 111), a brincadeira é uma “associação entre uma ação e uma ficção” (*Ibidem*, p. 14), que daria sentido a determinada “ação lúdica”. Sem entrar na questão sobre o que seria, por exemplo, *ficção*, o ponto aqui é entender que a criança precisaria aprender a dar sentido a sua ação lúdica, durante a sua brincadeira, ação esta influenciada pelo seu contexto.

Sobre *jogo*, de forma geral, o autor o define como uma atividade que, por ter uma função precisa – explicitada em regras –, poderia atribuir às significações da vida comum, outro sentido, o que remeteria à ideia de faz-de-conta (BROUGÈRE, 1998; 2010). De certa forma, tanto a brincadeira como o jogo, para além dessas definições, seriam elementos constituidores da cultura lúdica, sendo elementos fundamentais a esta. Inclusive nas próprias definições sobre *cultura lúdica*, tanto o jogo quanto a brincadeira aparecem, em diversas vezes, ocupando um mesmo lugar:

A cultura lúdica é antes de tudo um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível (BROUGÈRE, 1998, p. 24).

A cultura lúdica é, então, composta de um certo número de esquemas que permitem iniciar a brincadeira (*Ibidem*, p. 24).

Essa cultura lúdica é também estratificada, compartimentada, e não acontece do mesmo em todos os lugares onde a brincadeira é possível (BROUGÈRE, 2010, p. 55).

Entendo que a partir desses trechos apresentados, já é possível realizar algumas considerações. Para Brougère (1998; 2010), de alguma forma, a cultura lúdica “está a serviço” das brincadeiras e jogos, pois é a partir de sua aprendizagem que a criança teria condições de iniciar tais atividades. Como disse anteriormente, o autor, ao fazer essa reflexão, não faz diferenciações entre a quais jogos ou brincadeiras ele estaria se referindo. Grosso modo, ao

fazer essas afirmações, o autor parece pensá-las de uma forma genérica. Além disto, em um de seus textos (BROUGÈRE, 2010), o autor faz uma ressalva importante.

Existe, para o autor, uma delimitação quanto às brincadeiras e jogos: ao falar sobre jogos e brincadeiras de *guerra*, Brougère (2010) afirma que, por mais que haja uma manipulação de imagens de violência, por parte da criança, esta será sempre controlada, nunca chegando a ser, de fato, violenta. “A guerra aparece como um tema essencial na brincadeira, o que não quer dizer que ela seja violenta. A passagem para a ação é, justamente, a destruição da brincadeira” (*Ibidem*, p. 85). O autor conclui afirmando que, na brincadeira, ou nos jogos, as crianças passam pela experiência da violência sem sofrer suas consequências.

Aqui é preciso reorganizar algumas ideias, pois temos elementos a serem destacados. Brougère (1998; 2004; 2010) vincula cultura lúdica a brincadeiras e jogos, de forma tal que podemos pensar que, em última análise, sua constituição só é possível por justamente haver brincadeiras e/ou jogos para tanto, disponíveis a criança. Mesmo que o autor se afaste da “naturalização” do jogo e da brincadeira, como aspectos essenciais do ser humano – ponto em que concordo com o autor – podemos pensar que, para Brougère (*Ibidem*), existe uma espécie de vínculo *natural* entre cultura lúdica, jogos e brincadeiras, de forma geral.

Apesar de não ser enfático sobre que aspectos poderiam determinar se uma atividade poderia vir a ser uma brincadeira/jogo, o autor demarca uma “diferença essencial” sobre o que *não* se configuraria como brincadeiras e jogos: esses fenômenos não podem ser violentos e/ou agressivos aos participantes. “Onde há violência real (e não simples agressividade) não existe mais brincadeira” (BROUGÈRE, 2010, p. 86). Se fosse possível apontar, então, dois dos aspectos-chave na compreensão de jogos e brincadeiras, para G. Brougère, diria que são as relações de dependência com a cultura lúdica, e o caráter não-violento dessas atividades.

Com vários livros publicados sobre formação de professores, jogos e brincadeiras na educação infantil, a professora Tizuko Kishimoto também foi uma das autoras mais referenciadas pelas pesquisas selecionadas para esta *revisão*. Das suas obras citadas, o livro *O jogo e a educação infantil* recebeu destaque. Kishimoto (2016) foi por diversas vezes citada quando as pesquisas abordavam temas como *jogos e brincadeiras*. Juntamente com G. Brougère, entre outros autores, a professora participou na produção da obra *O brincar e suas teorias* – livro já mencionado nesta Dissertação.

Na obra *O jogo e a educação infantil*, Kishimoto (2016), no primeiro capítulo, traz sua compreensão sobre *jogo*, enquanto conceito, ao defini-lo a partir de um resgate histórico sobre a concepção desse conceito, tomando como marco inicial a obra *Homo Ludens*, de Huizinga, e passando por outros autores como Roger Caillois e James Christie. Tendo como uma de suas

referências o pensador Wittgenstein, Kishimoto (2016) resgata esses autores, elencando características que eles conceberam ao longo do tempo àquilo que marcaria, por exemplo, uma diferença entre jogos de outras atividades.

Nesse sentido, características como a *natureza livre* – quando os jogadores decidem livremente jogar –, a existência de *regras* explícitas que organizem a atividade, e o caráter *não-sério* – que diz respeito ao lúdico, ao riso – de Huizinga, são mencionados. A *natureza improdutiva* do jogo – por ter uma natureza livre, o jogo não visaria a um resultado final –, dada por Caillois também é descrita. O *efeito positivo* – ligação do jogo a signos como prazer e alegria –, e o *controle interno* – quando os próprios jogadores determinam o desenvolvimento dos acontecimentos –, afirmado por Christie, são destacados de igual forma.

Kishimoto (2016) faz esse “levantamento” não para buscar, entre os autores, um ponto em comum que permeasse certas atividades, definindo-as, então, como sendo um jogo. A autora argumenta, apoiando-se em Wittgenstein, que não existiria “algo em comum a todos”, mas, sim, “semelhanças”, “características comuns”, que permitissem caracterizar situações entendidas como jogo dentro de um grande grupo. Para isso, Kishimoto (2016) se utiliza de uma analogia: compara o grupo dos jogos a uma “grande família”. São *diferentes* que teriam algum laço em *comum*, constituindo assim a “família dos jogos” (KISHIMOTO, 2016, p. 7).

Fazendo esse movimento, Kishimoto (2016) define, por exemplo, o emprego do termo *jogo* a determinadas “ações lúdicas” que seriam definidas por regras externas e estruturadas, como no caso do xadrez e o dominó. A partir dessa perspectiva, olhando para a educação, a autora, ao pensar em um *jogo educativo*, concebe-o a partir da relação entre dois elementos distintos: uma *função lúdica* – referida ao jogo –, e uma *função educativa* – referida ao ensino, ao conhecimento. Assim, Kishimoto (2016) desenvolve suas reflexões sobre tal tipo de jogo, nos seus pontos positivos e negativos, dentro do contexto escolar.

Sobre cultura lúdica, ao menos nessa que foi sua obra mais referenciada pelas pesquisas mapeadas, Kishimoto (2016) faz poucas inferências, utilizando-se mais do *lúdico* enquanto uma qualidade de atividades ou determinadas situações. Talvez por isso, mesmo sendo frequentemente citada nessas pesquisas, Kishimoto aparece com menor intensidade do que G. Brougère, sobretudo ao se tratar de referências diretas. Em relação a J. Huizinga, Kishimoto (2016) recebe maior destaque. Contudo, mesmo com poucas referências à cultura lúdica, já é possível fazer algumas considerações sobre a perspectiva da autora.

Mesmo problematizando a associação indiscriminada de diferentes termos a idênticos conceitos, a autora comenta: “denominam-se jogo situações como disputar uma partida de xadrez, um gato que empurra uma bola de lã, um tabuleiro com piões e uma criança que

brinca com boneca” (KISHIMOTO, 2016, p. 1). A autora parece se utilizar dessa perspectiva, em certos momentos. Ao falar sobre os significados usuais de termos como *jogo*, *brinquedo* e *brincadeira*, a autora, ao mesmo tempo em que evidencia esse aspecto, também define a sua compreensão sobre o tema, para o desenvolvimento de seu texto:

Para evitar tal indiferenciação neste trabalho, **brinquedo** será entendido sempre **como objeto, suporte de brincadeira, brincadeira como a descrição de uma conduta estruturada, com regras, e jogo infantil para designar tanto o objeto como as regras do jogo da criança. (brinquedo e brincadeiras)**. (KISHIMOTO, 2016, p. 7, grifo da autora).

Isso aproxima Kishimoto (2016) de certa perspectiva desenvolvida também por G. Brougère, a respeito da padronização conceitual de termos como jogo(s) e brincadeira(s), como já referi anteriormente. O interessante, neste caso, é perceber como a autora diferencia esses termos de outros que não fariam parte deste campo, os chamados não-jogos. A partir da ideia de “semelhanças de família”, Kishimoto (2016, p. 7) assinala alguns “pontos comuns como elementos que interligam a grande família dos jogos”. Essas características permitiriam “identificar os fenômenos que pertencem à grande família dos jogos” (*Ibidem*, p. 7).

Nesse sentido, atributos como, por exemplo, uma natureza *livre e improdutiva*, um *efeito positivo*, o *caráter não-sério* e um *controle interno* serviriam como parâmetros que, ao cercearem certo grupo (família), determinariam se uma atividade pode ser entendida como um jogo/brincadeira, ou não. E aqui aparece um ponto interessante. Pensemos, por exemplo, nesse aspecto somado ao entendimento de que Kishimoto (2016) – assim como Brougère (1998; 2010), embora por outros motivos –, também não realiza uma distinção mais forte sobre o *lúdico* de *brincadeiras/jogos*.

Essa perspectiva, como venho procurando demonstrar, produz certas implicações e efeitos, sobretudo na Educação Infantil, meu campo de interesse. Nesse contexto, poderíamos dizer que um dos efeitos que essa perspectiva produz é o de tornar plausível – tal como Kishimoto (2016) faz no texto sobre o qual estamos debruçados – uma distinção forte entre ludicidade e educação, por intermédio da clivagem entre *função lúdica* e *função educativa*<sup>32</sup>.

---

<sup>32</sup> De acordo com Kishimoto (2016, p. 19), a função lúdica diz respeito ao jogo no que se refere à diversão, ao prazer, e até ao desprazer, quando escolhido voluntariamente. Na função educativa, o jogo ensinaria qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber.

A autora inclusive descreve uma situação hipotética, mas facilmente imaginável, que poderia ilustrar a forma como ela entende a divisão existente entre estes dois campos:

O equilíbrio entre as duas funções é o objetivo do jogo educativo. Entretanto, o desequilíbrio provoca duas situações: não há mais ensino, há apenas jogo, quando a função lúdica predomina ou, o contrário, quando a função educativa elimina todo hedonismo, resta apenas o ensino. Se um professor escolhe um jogo de memória com estampas de frutas destinado a auxiliar na discriminação delas, mas as crianças utilizam as cartas do jogo para fazer pequenas construções, a função lúdica predomina e absorve o aspecto educativo definido pelo professor: discriminar frutas. (KISHIMOTO, 2016, p. 19).

Perceba que há dois movimentos em questão, a serem tensionados aqui: por um lado, existe a homogeneização conceitual, já mencionada. E por outro lado, concebe-se o “lúdico” como um elemento funcional, constituinte de jogos e brincadeiras. Penso que, do ponto de vista do lúdico, enquanto conceito, esses dois movimentos são problemáticos, pois reduzem tal conceito à estrutura dos jogos e/ou brincadeiras. Kishimoto (2016, p. 3), para conservar essa perspectiva, chega inclusive a considerar a possibilidade de o lúdico ligar-se ao desprazer: “há casos em que o desprazer é o elemento que caracteriza a situação lúdica”.

Poderíamos, se fosse o caso, iniciar algumas considerações sobre o que entenderíamos por *prazer* ou *desprazer*. No entanto, meu objetivo nesta pesquisa é outro. Nesse sentido, entendo que seria mais interessante simplesmente “desligarmos” essa referida *natureza lúdica* de jogos ou brincadeiras. Como procurei demonstrar por meio de autores como Corsaro (2011) e Fians (2015), talvez seja mais adequado compreender que os jogos/brincadeiras podem ou não serem “lúdicos”. Podemos pensar que o lúdico não se encontra nos jogos e brincadeiras, mas nas diferentes maneiras de conduzir tais atividades.

Dos três autores mais referidos que foram citados pelas pesquisas desta *revisão* sobre o tema “cultura lúdica”, nenhum deles abordou mais o lúdico do que Johan Huizinga. Historiador holandês que viveu na transição europeia dos séculos XIX e XX, tem seu nome referenciado aqui pela obra *Homo Ludens*, apresentada em 1938. Quando G. Brougère e T. Kishimoto escreveram suas obras, o nome de Huizinga já era largamente conhecido no Ocidente. Na área da educação infantil, trouxe importantes contribuições, sobretudo por abordar temas como o *jogo* e o *lúdico*.

Em *Homo Ludens*, Huizinga (2000) fala sobre o lúdico, o jogo e a brincadeira, como aspectos fundamentais na vida humana. O jogo é visto como um fenômeno cultural, dado em um espaço-tempo temporários, produzido de forma “livre” pelas pessoas que participam de tal atividade. Além disso, o jogo teria uma série de características que o distinguiria de outras atividades, como por exemplo, ser considerada uma atividade “não-séria”, no sentido de ser divertida<sup>33</sup>. Huizinga (2000, p. 6) chega a dizer que o divertimento é um elemento que “define a essência do jogo”. Esta essência, diz o autor, seria o “fator lúdico” propriamente dito.

Sobre *brincadeira*, o autor não faz uma definição mais clara a respeito do seu entendimento, enquanto conceito, desse termo. Sua utilização se dá de forma sucinta, como um sinônimo, tanto para *jogo*, quanto para *lúdico*. Normalmente, esse termo aparece em sua obra quando Huizinga (2000) se refere a crianças, ou aquilo que seria do “universo infantil”. Como se a compreensão sobre o que é brincadeira estivesse subentendida, dada de forma prévia. O autor também utiliza o termo *brincadeira* ao se referir aos animais, quando diz ser possível observá-los brincarem, por exemplo.

Sobre “lúdico”, Huizinga (2000), assim como na *brincadeira*, também não realiza definições mais explícitas. Contudo, o autor expressa, por diversos momentos, aquilo que ele entende serem predicados desse conceito. Nesse sentido, ao falar em “características lúdicas”, aspectos como *ordem*, *movimento*, *ritmo* e *mudança* são elencados<sup>34</sup>. Da mesma forma, ao comentar sobre a “esfera lúdica”, expressões como *brincar* e *contar piadas* aparecem. O “espírito lúdico” emerge de certa *ousadia* e habilidade em *correr riscos*. E uma “função lúdica”, é observável quando se materializa um *mover-se livremente* pela atividade.

Apesar de elencar diversos atributos referentes àquilo que entende como lúdico, Huizinga (2000) não realiza uma definição mais sistemática desse termo, tal como fez com o *jogo*. Por não tornar claro uma compreensão sobre conceitos como *lúdico* e *brincadeira*, o autor, por diversas vezes, utiliza-os como sinônimos para o conceito de *jogo*. Isso ocorre, por exemplo, ao comentar sobre jogo e cultura, e as diferenças encontradas entre estes dois termos. Huizinga (2000), por exemplo, se refere aos animais para argumentar que o jogo, de alguma forma, precederia a cultura:

---

<sup>33</sup> Huizinga (2000, p. 35) diz existir uma oposição “complementar” no par jogo – seriedade.

<sup>34</sup> Porém não definidos pelo autor, nos seus significados.



O jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica. É possível afirmar com segurança que a civilização humana não acrescentou característica essencial alguma à idéia geral de jogo. Os animais brincam tal como os homens. (HUIZINGA, 200, p. 5).

Uma nota de tradução nessa obra, localizada na página 5, ressalta não ser possível precisar o sentido do termo *brincam*, no excerto acima, dizendo que ele pode ser referido também a *jogam*. Bem, minha intenção aqui não é refletir acerca da concepção de Huizinga (2000) sobre o jogo ao, por exemplo, perguntar-me como se produziria essa concepção realizada pelo autor. Meu interesse aqui está na forma como o autor articula os conceitos *jogo*, *brincadeira* e *lúdico*. E, nesse sentido, percebo certa indistinção conceitual, desses termos que, de maneira recorrente, aparecem por toda a sua obra.

Se observarmos, veremos que esta “indistinção conceitual” – ou seja, a maneira não problematizada com que certos conceitos são compreendidos e articulados – não aparece apenas na obra de Huizinga (2000). Como procurei demonstrar, Brougère (1998; 2004; 2010) e também Kishimoto (2016), cada um à sua maneira, também realizam semelhante movimento. Independente das razões desses autores – pois o foco aqui não é este – parece inegável o impacto que essa dinâmica exerceu, por exemplo, nas pesquisas selecionadas nesta revisão de literatura, todas escritas posteriormente às obras desses três autores.

Nesse sentido, não se trata de uma coincidência de ordem teórica. As descrições conceituais encontradas nesta *revisão* utilizaram-se, em alguma medida, dessa mesma dinâmica – como já demonstrado. Pensando cronologicamente, Huizinga (2000) foi o primeiro desses três autores analisados a escrever sua obra. De alguma maneira, não apenas a sua compreensão sobre o lúdico, o jogo e a brincadeira serviram de inspiração para demais autores, mas também *a forma* como ele desenvolveu suas análises e reflexões. Como se fosse um legado teórico que, apesar dos diferentes nuances, permaneceria presente em nossa época.

Tal como escreve Rivero (2011, p.7, tradução livre): “no estudo sobre o jogo não se pode desconhecer Huizinga, filósofo holandês que no início do século XX se lança ao vazio, publicando *Homo Ludens*”. Talvez tão importante quanto o conteúdo dessa obra – sujeito a críticas ao longo dos anos – tenha sido a maneira singular com que Huizinga concebia seus conceitos como, por exemplo, na compreensão do lúdico enquanto elemento essencial do jogo e da brincadeira, aspecto este que aparece, com algumas variações, em Brougère (1998; 2010) e também em Kishimoto (2016).

Huizinga (2000, p. 9), mesmo admitindo uma dimensão cultural em certos jogos, observa, mesmo nas suas formas mais “primitivas”, uma “característica irreduzível, puramente lúdica”, muito embora não entre em detalhes sobre essa irreduzibilidade. G. Brougère, como vimos, também entende os *jogos/brincadeiras* como sendo parte de uma construção social e, de forma semelhante a Huizinga (2000), vincula o lúdico – sobretudo ao definir *cultura lúdica* – à existência destes fenômenos. Kishimoto (2016) realiza praticamente o mesmo movimento ao, por exemplo, isolar a “função lúdica” como algo eminentemente própria ao jogo.

A partir desse cenário produzido até aqui, entendo que temos elementos suficientes para fazer, ao menos, duas ponderações acerca desse contexto: a primeira, de que há, sim, para esses três autores, uma padronização na forma de conceber *lúdico* e *cultura lúdica*, enquanto manifestações humanas. Essa padronização está no tipo de vínculo estabelecido entre seus significados aos conceitos de *jogo* e *brincadeira*. A segunda é de que esses discursos servem/serviram de base para boa parte das produções acadêmicas sobre tais temas, como foi possível observar nas pesquisas apresentadas nesta revisão de literatura.

Por mais que esta padronização conceitual receba diferentes nuances em diferentes contextos – Brougère (2010) não admite a violência como parte do lúdico/jogo. Para tanto, o autor distingue qualquer forma de violência como sendo algo não pertencente a jogos/brincadeiras. Já Kishimoto (2016) realiza também um vínculo similar, porém utilizando outra estratégia, ao admitir o *desprazer* no lúdico –, parece-me que essas estratégias não dão conta em expressar as particularidades que uma compreensão sobre “cultura lúdica” poderia apresentar, sobretudo pensando na área da Educação Infantil.

Os exemplos apresentados de autores como Corsaro (2011) e Fians (2015) mostram como é difícil pensar no lúdico e na cultura lúdica a partir dessa perspectiva, pois essa forma de pensar exige, por um lado, que ignoremos os conflitos existentes nas brincadeiras ou, por outro lado, nos faz relacionar o lúdico, a elementos indesejados. Nesse sentido, visando a contribuir para os debates sobre “cultura lúdica”, ao menos no que se refere a Educação Infantil, penso, primeiramente, ser produtivo abordar outro conceito que pode atenuar certas problematizações em um debate como esse: o conceito de *cultura de pares*.

Corsaro (2011) cunha o termo *cultura de pares* ao se referir às práticas sociais que as crianças, entre si (pares), produzem e reproduzem, principalmente por meio de interações presenciais. Estas práticas sociais, entendidas pelo autor como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações” (*Ibidem*, p. 128), mais do que simplesmente práticas, constituem uma série de culturas locais, que podem ou não se

modificarem, agregando novos valores – por exemplo, a partir da interação com adultos – e conservando antigos hábitos.

Um aspecto interessante nessa perspectiva que Corsaro (2011) atribui à cultura de pares está no protagonismo que o autor reconhece nas crianças. Nesse sentido, para Corsaro (*Ibidem*, p. 128), o foco “está no lugar e na participação das crianças na produção e reprodução cultural, em vez de estar na internalização privada de habilidades e conhecimentos adultos pelas crianças”. Compreender as crianças como agentes sociais ativos – aspecto já abordado – e não como “futuros adultos<sup>35</sup>”, é fundamental para entender que nem tudo aquilo que o adulto pensa ver e sentir sobre as crianças dialoga com o cotidiano das mesmas.

Por intermédio das interações sociais, sobretudo entre pares, as crianças estabelecem, por exemplo, laços afetivos – como sentimentos de segurança –, formulam concepções de propriedade, posse e compartilhamento, realizam negociações individuais e em conjunto, resolvem conflitos, brincam, jogam... E esses conhecimentos também são passados de uma criança (ou grupo) para outra. Ao entender essas interações a partir do conceito de *cultura de pares*, Corsaro (2011) também enfatiza a dimensão de ensino e aprendizagem com que as crianças lidam em seu cotidiano.

No que se refere à produção de laços afetivos, Corsaro (2011) comenta da importância da cultura de pares na proposição de jogos como os de “faz de conta”, no processamento de certas ansiedades e/ou experiências negativas que porventura a criança tenha experimentado, fazendo com que, por exemplo, as crianças obtenham certo controle sobre eventos perturbadores ou que lhes causem algum estranhamento. As culturas de pares, dessa forma, não se vinculam a um determinado “viés afetivo”, como o lúdico. Suas manifestações permeiam diferentes sentimentos e emoções.

As análises e reflexões realizadas nesta revisão de literatura sobre a temática envolvendo a “cultura lúdica” serviram, entre outros aspectos, como um fundamento teórico para a proposição de outro olhar sobre esse fenômeno social. Como procurei demonstrar anteriormente, existe uma perspectiva – hegemônica, do ponto de vista da sua circulação nas produções acadêmicas – que procura desenvolver essa temática, conceitualmente, como um *conjunto de procedimentos*, não muito bem definidos, que serviriam como suporte para as crianças que, ao apreendê-las, estariam aptas a participar de brincadeiras e jogos.

Essa perspectiva, ao se referir aos jogos/brincadeiras, na cultura lúdica, o faz de uma forma peculiar – até contraditória –, pois, se por um lado, existe um entendimento de que

---

<sup>35</sup> No sentido de reduzir as capacidades *presentes* das crianças a uma mera potencialidade a ser desenvolvida em algum futuro.

tanto o jogo quanto a brincadeira são atividades que as crianças precisam aprender a desenvolver por meio de relações sociais, ou seja, a criança não brinca/joga naturalmente, e mais, esse aprendizado se dá de diversas maneiras, e em diferentes contextos, por outro lado, para além dessas considerações, às brincadeiras/jogos atribui-se uma característica lúdica de forma naturalizada, essencializada, independente do contexto onde estas se realizariam.

Perceba também que, ao mesmo tempo em que se defende o caráter cultural da brincadeira/jogo, na sua aprendizagem pela criança, essa perspectiva imputa a essas atividades uma essencialidade não-violenta na sua constituição. Como se existisse um entendimento tácito entre as crianças de que, ao ocorrer um episódio que pudéssemos – nós, adultos – classificar como *violento*, estas deixariam de brincar/jogar. Esse aspecto, de alguma forma, dá uma identidade às brincadeiras e jogos que, por mais diferentes e diversos, encontra um limite comum na experiência das crianças nessas atividades.

Ficaria estabelecida, dessa forma, a *cultura lúdica* como uma espécie de repertório procedimental, útil às crianças para que estas brinquem/joguem, lembrando que esses jogos e brincadeiras estariam imunes a qualquer tipo de ação que não estivesse em um “horizonte lúdico”, já pré-determinado. Bem, de maneira a tensionar tal perspectiva, estabeleci um diálogo com autores como Corsaro (2011) e Fians (2015), em que procurei demonstrar que, longe de possuir um caráter unidimensional, os jogos e brincadeiras, como fenômenos sociais, são atravessados por diferentes tipos de afetos, nas suas experiências.

Poderíamos supor que realizei esse movimento para afirmar que a cultura lúdica, de igual forma, seria atravessada por diferentes tipos de experiências, inclusive as de caráter violento, uma vez que ela é entendida como um conjunto de esquemas e procedimentos que capacitam as crianças a jogar/brincar. No entanto, meu objetivo aqui é outro. Entendo ser necessário realocar a compreensão de “cultura lúdica”. Contudo, como “os adultos tendem a ver atividades infantis sob uma ‘perspectiva utilitária’”, tal como afirma Corsaro (2011, p. 160), é compreensível a nossa dificuldade em pensá-la para além desse horizonte.

Ao definirmos de antemão que uma atividade é lúdica – como, por exemplo, ao prepararmos uma “atividade lúdica” (um jogo, por exemplo) aos alunos – convergimos com esse tempo do capital que pensa as atividades escolares, como argumenta Carvalho (2015, p. 124), sempre em “relação à duração total das atividades”. Nesta perspectiva, são mínimas as reflexões “sobre a intensidade da experiência temporal vivenciada pelas crianças” (*Ibidem*, p. 124). A criança, nesse sentido, não se legitima como sujeito. Como se uma atividade fosse lúdica, assim, independentemente da relação que a criança estabeleceria com tal atividade.

Dessa forma, penso que essa perspectiva atribuída à *cultura lúdica* possui muito mais relação com uma *cultura de pares*. Por quê? Porque, como apresenta Corsaro (2011), as culturas de pares podem ser entendidas como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com outras crianças” (*Ibidem*, p. 151). E entre essas diversas atividades mencionadas pelo autor, podemos incluir as brincadeiras e os jogos, visto que nenhum destes fenômenos possui, em si, uma natureza que as precedesse da experiência no mundo.

Dito de outro modo, entendo que não há necessidade em generalizar os jogos e as brincadeiras, classificando-os como *eminente* lúdicos. Dialogando com autores como Corsaro (2011) e Fians (2015), entendi que as brincadeiras/jogos produzem, como resultado das relações entre pares, experiências que ultrapassam os limites daquilo que poderíamos entender como lúdico e, por sua vez, de uma “cultura lúdica”. Ao tratar esses fenômenos a partir de uma perspectiva que se apresenta de maneira monolítica, penso que somos levados a cometer ao menos dois equívocos:

O primeiro deles é não considerar o caráter indeterminado das brincadeiras e jogos. Mesmo em Brougère (2010), poderíamos perceber esse entendimento, em certos momentos, ao observarmos a maneira que o autor admite certa instabilidade contida em tais processos. O autor compreende ser muito difícil precisar alguma função descritiva, por exemplo, na brincadeira, chegando a afirmá-la, inclusive, como “uma atividade livre, que não pode ser delimitada” (*Ibidem*, p. 14). E, como apresentei ao longo desta revisão de literatura, tanto jogos quanto brincadeiras são atravessados por diferentes sentimentos e emoções.

O segundo dos equívocos diz respeito a certa banalização do lúdico, enquanto conceito, mesmo quando pensamos no contexto da educação. Uma vez que as brincadeiras e jogos em geral – imunes de experiências negativas, não-violentas, como ilustra Brougère (2010), por exemplo – seriam pertencentes, sem maiores problematizações, a uma *cultura lúdica* e, uma vez também que as crianças estariam quase sempre brincando, o lúdico apareceria, nesse contexto, como um *adjetivo*, um suporte, quase sempre empregado *a priori* às atividades infantis.

Se pensarmos no campo da Educação Infantil, essa narrativa possui alguns desdobramentos: implicações e efeitos naturalizados nas instituições escolares, sobretudo no desenvolvimento das aulas, nas formulações de produções acadêmicas e documentos, como os Projetos Políticos Pedagógicos<sup>36</sup>. O emprego do “adjetivo” lúdico, nesse sentido, é vasto e

---

<sup>36</sup> Abordarei mais sobre esse ponto no capítulo 5.

variado. Por isto, esse termo acaba sendo utilizado para qualificar uma determinada atividade, ação ou mesmo objeto. Expressões como “jogo lúdico”, “sequência lúdica” e “objeto lúdico” são facilmente encontradas, por exemplo, em manuais didáticos.

Normalmente tais expressões são utilizadas antes de sua materialização ou, a despeito de suas realizações. Como se – e concordando com Rivero (2011, p. 8) – a participação em um mesmo jogo ou brincadeira, por parte das crianças, produzisse um mesmo efeito nos participantes, desconsiderando as “experiências prévias de cada jogador”. Como se, independente das singularidades de cada sujeito, todas as crianças seriam afetadas pela “sequência lúdica” de igual maneira, pelo simples fato de que nós, adultos, dessa forma a nomeamos assim.

Por entender que as singularidades que constituem cada sujeito – pensando aqui em nosso contexto: as crianças – são aspectos decisivos para determinar se uma atividade poderá ser considerada “lúdica”, é que entendo, ser necessário realocar nossa compreensão de *cultura lúdica*. Faço esse movimento, contudo, não com a intenção de “substituir” ou desconsiderar por completo a perspectiva a qual venho tensionando, mas, sim, com o objetivo de ampliar as reflexões sobre tal conceito, para que possamos dar mais atenção a outros elementos que possam existir nas relações das crianças, nas suas experiências lúdicas.

Nesse sentido, na próxima parte desta Dissertação estarão algumas proposições teóricas que, levando em conta as reflexões e análises descritas aqui nesta revisão de literatura e, de igual forma, nas minhas experiências, registros e materiais de minha pesquisa de campo – que serão apresentados no Capítulo 4 –, buscam propor novas compreensões a respeito daquilo que foi visto até aqui como “cultura lúdica”, de maneira a contribuir para os debates a respeito de tal temática na área da educação em geral, mas pensando em particular no campo da Educação Infantil.

# Proposições conceituais

## (redefinições conceituais a partir da revisão de literatura)

A ausência das crianças, inclusive em muitos episódios históricos, é resultado da desigualdade de poder entre crianças e adultos. (CORSARO, 2011, p. 61).

Agora que estamos situados a respeito dos aspectos que foram determinantes para o início da produção desta pesquisa – como, por exemplo, algumas informações que dizem respeito a minha trajetória de vida, a perspectiva teórica onde me apoio para desenvolver esta própria Dissertação, a contextualização do tema e do problema de pesquisa, além de uma *revisão de literatura* sobre a “cultura lúdica”, na Educação Infantil –, irei descrever o percurso teórico realizado para a proposição dos conceitos de *ambientes lúdicos* e *culturas lúdicas infantis*.

Percurso esse por onde os dois conceitos referidos foram sendo formulados, na medida em que minha pesquisa se desenvolvia. Em entrecruzamentos que envolviam questões teóricas que elaboravam hipóteses, um campo de pesquisa que me apresentava novas considerações às antigas formulações estudadas, além da investigação sobre pesquisas e obras que poderiam, em alguma medida, contribuir para esse processo conceitual, fui procurando refinar tais conceitos, em um esforço teórico-metodológico em tornar parte constituinte, os registros de campo produzidos enquanto interagia com crianças.

Contudo, antes da definição dos conceitos de *ambientes lúdicos* e *culturas lúdicas infantis*, realizarei alguns movimentos teóricos que entendo serem pertinentes para a compreensão desses próprios conceitos, de maneira a contextualizar alguns pressupostos. Trata-se do estabelecimento de um campo teórico inicial, que foi importante para o processo de produção conceitual. Em alguma medida, essas considerações teóricas apresentam indícios sobre *como* e *por que* algumas dessas formulações foram desenvolvidas. Ao preceder a definição desses referidos conceitos, acabam-se tornando partes constituintes dos mesmos.

Nesse sentido, inicialmente realizo algumas *considerações conceituais sobre cultura(s)*. Uma vez que o tema desta pesquisa de Dissertação envolve questões culturais, meu objetivo nesse ponto é costurar algumas proposições defendidas por alguns autores com

reflexões minhas a respeito desse tema. Visto que se trata de um tema cuja produção é vasta e complexa, procurei por obras de alguns pensadores que, ao longo da minha trajetória profissional, foram importantes fontes de inspiração intelectual, para realizar algumas considerações que penso serem pertinentes para esta pesquisa.

Em seguida, escrevo sobre algumas *transformações conceituais do lúdico*, que pude investigar, durante o desenvolvimento desta Dissertação. Meu objetivo, nesse ponto, é escrever a respeito de mudanças conceituais que nossas sociedades ocidentais produziram sobre o que poderia ser entendido como *lúdico*, ao longo do tempo. Dos antigos gregos, até a contemporaneidade, procurei por indícios que, de alguma forma, ilustrassem o caráter histórico e cultural a respeito de formas distintas de se compreender socialmente um mesmo tema, como parece ser o caso do(s) conceito(s) atribuído(s) ao lúdico.

Feito esse preâmbulo, faço uma definição teórica sobre os conceitos de *ambientes lúdicos* e, por fim, sobre *culturas lúdicas infantis*. Por meio de um diálogo com alguns autores, inicio minhas proposições teóricas, ou seja, são redefinições conceituais a respeito da “cultura lúdica”, tal como fora compreendido nas perspectivas discutidas anteriormente. Essas proposições se desdobrarão no capítulo seguinte, pois essas redefinições conceituais são, ao mesmo tempo, constituidoras e constituintes das reflexões e proposições conceituais que realizei no transcorrer de minha pesquisa de campo.



## Considerações conceituais sobre *cultura(s)*

É preciso levar em conta a dinamicidade da cultura. Nenhuma cultura no mundo é pura, estática, imutável, fixa. Todas as culturas são vivas, fluídas e estão em permanente movimento, transformando-se no tempo e no espaço, no constante contato com outras culturas e de acordo com as condições que se apresentam (GIORDANI et al., 2014, p. 75).

Por entender que as singularidades que constituem cada sujeito – pensando aqui em nosso contexto: as crianças – são aspectos decisivos para determinar se uma atividade será lúdica ou não<sup>37</sup>, é que entendo ser necessário propor novas considerações a respeito do conceito de *cultura lúdica*. Faço esse movimento, contudo, não com a intenção de “substituir” ou desconsiderar por completo a perspectiva a qual venho tensionando até aqui, mas, sim, com o objetivo de ampliar as reflexões sobre ela, para que possamos dar mais atenção a outros elementos que possam existir na relação entre “cultura lúdica” e criança.

Antes, realizo algumas considerações conceituais sobre *cultura* e, posteriormente, sobre uma investigação realizada sobre *lúdico*. Lembro, contudo, se tratar de dois conceitos que ultrapassam os limites do campo da Educação Infantil e, como as reflexões e análises contidas nesta Dissertação dizem respeito, sobretudo, a essa área, meus esforços teóricos serão sempre pensados para esse contexto. E como *cultura lúdica* pressupõe um entendimento sobre *cultura* e *lúdico*, enquanto conceitos, penso ser necessário estabelecer um horizonte comum, para que haja uma melhor compreensão das minhas futuras proposições.

Falar sobre *cultura lúdica* implica, necessariamente, abordar temas como o lúdico, a ludicidade e cultura, como forma de orientar a própria compreensão sobre o tema, certo? Nem sempre. Ao menos enquanto lia as produções acadêmicas que fizeram parte da minha revisão da literatura<sup>38</sup>, tive a sensação de que a *cultura lúdica* se autonomizou em relação ao lúdico, pois praticamente nenhuma dessas pesquisas se ocupou a dedicar uma parte de sua investigação para pelo menos esclarecer ao leitor sobre a(s) forma(s) como esse tema pode ser compreendido.

Evidentemente que não há obrigação alguma por parte desses pesquisadores em fazer esse exercício. Todavia, em certas circunstâncias, quando não abordamos determinado tema, existe uma tendência de que, nesse caso, o leitor se referencie ao senso comum (normativo)

<sup>37</sup> Desdobrarei melhor esse ponto mais adiante.

<sup>38</sup> Abordadas no capítulo anterior.

para realizar sua compreensão. E creio que, a respeito de certas perspectivas já mencionadas, apresentei algumas considerações para que pudéssemos tensionar essa maneira de se pensar a temática (cultura lúdica). Por isso, como dito acima, ao final deste capítulo, espero realizar algumas proposições sobre *ambientes lúdicos e culturas lúdicas infantis*.

Dito isso, escrevo agora o que considero como o resultado de um breve diálogo estabelecido com alguns pensadores que dedicaram boa parte de suas obras intelectuais para tratar desse tema. Refiro-me a um diálogo, pois, embora não necessariamente tais pensadores estejam alinhados entre si na totalidade de suas perspectivas, há pontos confluentes em suas obras, e lá reside meu interesse. Refiro-me, também, a “breve”, pois são obras densas, profundas, que remetem a outros conceitos e perspectivas; outros rumos. E, nesse sentido, o que farei é trazer algumas considerações para compor a produção teórica desta Dissertação.

Dentre esses pensadores acima referidos, destacaria três autores que entendo serem importantes para as reflexões descritas neste ponto da pesquisa. O primeiro deles – a apresentação aqui se dá por ordem cronológica – é Stuart Hall (1932 – 2014). Sociólogo nascido na Jamaica, trabalhou muitos anos em universidades inglesas. É um dos intelectuais conhecidos como parte da “primeira geração” dos Estudos Culturais britânicos. Meu primeiro contato com sua obra ocorreu durante uma pós-graduação, realizada há alguns anos, que estudava questões curriculares na Educação, a partir da perspectiva dos Estudos Culturais.

O segundo desses pensadores é Néstor García Canclini (1939 - ). Antropólogo nascido na Argentina, que há décadas vive no México, onde trabalha como professor universitário. Canclini é um intelectual conhecido por obras a respeito, entre outros temas, da cultura latino-americana. Meu primeiro contato com suas obras ocorreu no mesmo período em que conheci as obras de S. Hall. A leitura de suas obras tornou-se importante para mim, à medida que progredia sobre seus escritos, na articulação de suas reflexões teóricas ao contexto latino-americano.

O terceiro desses pensadores é o indiano Homi K. Bhabha (1949 - ). Um professor de literatura que trabalhou em diversos países, reconhecido por ser um “teórico da cultura” ou, melhor dizendo, um intelectual que dedicou boa parte de sua obra a uma reflexão sobre a diversidade cultural das sociedades e, entre outros exemplos, como certas sociedades podem ou não serem descritas, narradas, a partir das diferentes formas como a linguagem pode ser empregada, nesses processos descritivos. Este foi um autor que conheci posteriormente, como um “desdobrar” das leituras realizadas pelos dois autores anteriores.

Embora esses três pensadores acima referidos estejam participando aqui, de um mesmo “arcabouço teórico”, isso não os leva, necessariamente, a estarem alinhados

teoricamente. O alinhamento aqui se deve às minhas articulações e reflexões, que entendi serem pertinentes para a formulação das minhas próprias proposições conceituais. No entanto, para esta Dissertação procurei trazer de minhas leituras, possibilidades de aproximação que esses autores, entre outros, puderam me oferecer, levando em conta a produção conceitual que desenvolverei neste capítulo.

Dito isso, pensando em uma compreensão de *cultura* para esta Dissertação como uma espécie de “ferramenta” para me ajudar a pensar propositivamente sobre outros temas, partiria de um entendimento mais amplo sobre esse conceito, entendendo-o como um “processo de desenvolvimento humano”, tal como desenvolve Du gay et al. (1997, p. 6). *Cultura*, nesse sentido, como um processo de constituição de práticas sociais, que oferece aos sujeitos “estruturas compartilhadas de significados que utilizamos para localizar e compreender as coisas, para ‘atribuir sentido’ ao mundo” (*Ibidem*, p. 6).

Em minha pesquisa de campo, que será narrada na terceira parte deste texto, será possível perceber tanto a reprodução de práticas sociais, quanto a produção de práticas ainda não totalmente consolidadas pelos sujeitos participantes da pesquisa, e ainda práticas novas que, com o tempo acabaram fazendo parte de um conjunto de significados que foram partilhados pelas crianças. De certa forma, procurei me inserir no contexto pesquisado, a escola, de maneira a participar desse compartilhamento de significados, visando entender como as crianças “atribuíram sentido”, ao mundo escolar do qual fazem parte.

Sendo uma “condição constitutiva da vida social” (HALL, 1997, p.9), trata-se de um processo que constitui e é constituído pelos sujeitos, produzindo um campo de referências que pode se ressignificar a qualquer momento e que, ao mesmo tempo em que inova, preserva certos hábitos e pensamentos sociais. Por “penetrar em cada recanto da vida social contemporânea” (*Ibidem*, p. 5), as práticas culturais mediam às relações sociais dos sujeitos com uma variedade de imagens que permeiam nossos “universos mentais” (*Ibidem*, p. 5), produzindo referências que farão parte, nos sujeitos, de suas identidades.

Os meus registros de campo apresentam, por exemplo, algumas referências culturais, ou seja, certos significados que dão sentido às coisas que são socialmente partilhadas, que foram ressignificados, ao longo do processo de pesquisa. Não necessariamente no sentido de alterar completamente o sentido de alguma prática, mas de atribuir outros significados, de acordo com o ambiente em que se está. Será possível perceber também como certos conflitos a respeito de um mesmo sentido foram tratados pelas crianças da turma pesquisada, a partir da mediação de certos valores sociais, que também foram partilhados na escola.

Esses valores sociais podem se constituir em contextos como os escolares, por meio de uma espécie de “trânsito temporal” de experiências socialmente compartilhadas. Como apresenta Bhabha (1998, p. 19), ao tecer considerações sobre as diversas culturas contemporâneas: um “trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão”. As mediações de valores sociais podem ser medidas por meio de constantes endereçamentos ao passado, que podem ser confirmados ou questionados no presente.

Em outras palavras: muitas vezes, o processo de constituição e compartilhamento de práticas e valores culturais ocorre através de um endereçamento realizado pelos sujeitos ao passado, àquilo que já ocorreu, a experiências reconhecidas socialmente para, de alguma forma, deixar-se implicar por certas referências culturais percebidas em tais experiências. O movimento pode ser inverso também: a partir de experiências presentes, são produzidas referências que podem ressignificar certas práticas e valores culturais passados. Por isso o “trânsito” de Bhabha (1998): um constante deslocamento temporal, realizado pelos sujeitos.

Para que esse “trânsito” seja possível, é necessário possuir certa sensibilidade social, uma capacidade em perceber o mundo social a sua volta, nos seus diversos sentidos e significados. Pensando no contexto desta Dissertação, quando Canclini (1990, p. 187) argumenta que “toda cultura é o resultado de uma seleção e uma combinação, sempre renovada, de suas fontes”, está pressuposta, imagino, em tal seleção, diversas possibilidades “percebidas” pelos sujeitos. Para perceber a ocorrência de uma experiência divertida, são necessários, por vezes, endereçamentos a experiências anteriores.

Em minhas observações e registros de campo, fui percebendo como algumas crianças se sensibilizavam, ao interagirem na escola com situações, rotineiras ou não, que as deixavam alegres, tristes, preocupadas, etc. Embora o foco da pesquisa estivesse direcionado às práticas sociais que ocorreram de forma divertida, prazerosa para a turma, as crianças também conviveram com sentimentos que talvez não digam respeito àquilo que elas poderiam sentir como divertidos de serem experimentados. Diria até que, por existirem essa multiplicidade de sensações, foi possível nomear algumas, ao menos teoricamente, como lúdicas.

Fazendo ainda relações com meu contexto de pesquisa, tornou-se importante o esforço feito em perceber a constituição dessas referidas práticas sociais desenvolvidas pelas crianças participantes de minha pesquisa, no sentido de tornar possível, para mim, aproximar-me daquilo que elas próprias, as crianças, consideravam como instigante, prazeroso, divertido, irrelevante, enfim, daquilo que perpassara suas experiências ao longo dos dias em que lá

estive, mesmo que tais valores pudessem se modificar. Essa “aproximação” das crianças, da turma e da escola me possibilitou novos olhares aos seus modos de vida.

Trata-se, nesse ponto, de procurar entender as diferentes maneiras como as crianças puderam dar sentido a determinados tipos de sensações as quais experimentavam ao longo do dia, a partir de relações estabelecidas com outros sujeitos presentes em seus contextos escolares. No entanto, esse entendimento se deu na convivência com a turma, na participação de suas atividades, de suas conversas, brincadeiras, e demais eventos. Apesar de ser um adulto, procurei interagir com as crianças da turma, no sentido de participar, de alguma forma, das referidas estruturas partilhadas de significados.

Ao realizar um movimento como esse – de observação, interação e participação de certas práticas culturais das crianças que participaram desta pesquisa, buscando compreender, por exemplo, não apenas o processo de compartilhamento de certas referências culturais, nas suas implicações e efeitos, mas as condições estabelecidas para que tais referências fossem realizadas –, percebi que algumas dessas dinâmicas sociais da turma realizavam-se de uma maneira muito semelhante ao que Ferreira (2004) conceituou como *ordem instituinte e ordem institucional*.

Maria Manuela Martinho Ferreira é uma professora portuguesa, que atua como docente universitária em Portugal. Trabalha em pesquisas relacionadas às construções sociais da criança e infância. Em 2004 ela escreve um livro (FERREIRA, 2004) o qual pude tomar conhecimento durante meu mestrado. Dessa obra, irei utilizar os conceitos referidos nas minhas reflexões sobre meu tema de pesquisa. O que não quer dizer, necessariamente, que esteja alinhado com a autora em demais problematizações<sup>39</sup>. Contudo, trata-se de uma produção conceitual pertinente e importante para as minhas próprias produções.

De maneira que Ferreira (2004, p. 104), ao pensar sobre seu campo de investigação, conceituou como *ordem institucional* as diversas formas com que a instituição escolar, nos seus diversos atores sociais – professoras, supervisoras, pesquisadores e demais profissionais que lá trabalham – normatiza certas expectativas em relação à trajetória escolar das crianças. A partir de certo “caráter ritual”, como entende a autora, tais normatizações podem se desencadear, por exemplo, “com a intervenção do adulto-educadora” (*Ibidem*, p. 120), na “tomada da palavra quando se dirige ao grupo a uma só voz”.

Como *ordem instituinte*, a autora refere-se ao caráter heterogêneo dos processos de sociabilidade das crianças, em certas interações com seus pares ou mesmo com as ordens

---

<sup>39</sup> A autora, por exemplo, partilha de uma ideia sobre o lúdico muito próximo aos autores referidos na revisão de literatura. O que não impede de nos aproximarmos teoricamente, em outros momentos.

institucionais realizadas. As crianças, nessa perspectiva, não se limitam a reproduzir as práticas culturais dos adultos, embora se trate de relações com “poderes e saberes desiguais” (*Ibidem*, p. 112). A centralidade, neste conceito, não está na apropriação dessas normatizações, por parte das crianças, mas o uso que elas, “como observadores, testemunhas, vítimas, parceiros, aliados ou líderes” imprevisivelmente podem fazer delas. (*Ibidem*, p. 112).

Trata-se aqui de dois conceitos que entendo serem pertinentes – sobretudo porque leva em conta o contexto da Educação Infantil – para pensarmos, juntamente com as reflexões dos autores referidos anteriormente, nas múltiplas e distintas formas de produção cultural, em mesmos grupos. Pensando essas ideias ao propósito de minha Dissertação, acredito que pensar em “cultura lúdica” a partir, por exemplo, do seu singular, não me parece ser a forma mais adequada para realizar proposições teóricas, pois podemos correr o risco de padronizar as diversas formas com que as crianças percebem, sentem e expressam o mundo a sua volta.

Nesse sentido, levando em conta essa “multiplicidade de idiossincrasias sociais que as crianças ‘trazem’ consigo” (FERREIRA, 2004, p. 104), assim como os diversos elementos que estruturaram a vida social no cotidiano do grupo que participou desta pesquisa, entendo que seja mais interessante pensarmos em “culturas lúdicas”. Assim, permitimos que a própria linguagem nos lembre de que o processo de produção cultural é também um processo plural e, como diz Ferreira (*Ibidem*, 107), um processo “aberto, vulnerável à ambiguidade, à incompreensão e ao conflito”.

Ao pensar cultura no seu plural, *culturas*, certas hierarquizações culturais podem sofrer abalos estruturais. Pensando no contexto da Educação Infantil, meu interesse está em reconhecer a legitimidade das ações das crianças no presente, e *para* o presente, e não apenas por se tratar de ações que visariam um futuro “cidadão de direitos”. Corsaro (2011, p. 343), nesse sentido, indica que esse enfoque demasiado sobre o futuro, “sobre o que nossas crianças se tornarão, muitas vezes pode cegar-nos em relação a como tratamos e cuidamos de nossas crianças no presente”.

Assim, nas próximas páginas, estarão a definição de *ambientes lúdicos* e *culturas lúdicas infantis*, tomando como pressupostos iniciais as reflexões realizadas até aqui. De forma prévia, realizarei um “panorama histórico” a respeito de certas conceituações sobre o *lúdico*, de maneira a dar visibilidade a diversas conceituações empregadas a esse termo, algumas delas até antagônicas entre si. O processo de formulação desses referidos conceitos não foi um percurso linear, tendo constantes reformulações, à medida que novos registros de campo foram sendo produzidos pelos participantes desta Dissertação.

## Transformações conceituais do lúdico

Se bem podemos encontrar numerosa bibliografia sobre o jogo, é preciso aguçar a busca para encontrar referência sobre o lúdico<sup>40</sup>. (RIVERO, 2011, p. 59).

Como procurei demonstrar na *revisão de literatura*, foram breves as tentativas de se desenvolver uma ideia sobre *lúdico*. E no caso da *cultura lúdica*, sua menção se deu associada a outros conceitos. Em quase todas aquelas pesquisas, falar em lúdico era, de igual forma, falar em *brincadeira* e/ou *jogo*. Nesse sentido, não é coincidência, que esse conceito seja trabalhado conceitualmente da mesma forma que *a cultura lúdica*. Porém, faço referência aqui a Nicolielo (2015) e Nogueira (2011), autoras encontradas na *revisão* que desdobraram com maior profundidade suas reflexões a respeito de compreensões sobre o lúdico.

Essas autoras utilizaram referenciais teóricos distintos do grupo dos três autores analisados na *revisão de literatura*. Nicolielo (2015) e Nogueira (2011), para além das reflexões – padronizadas – oferecidas pelas demais pesquisas, buscaram, também, contribuições da pesquisadora argentina Patricia Sarlé, autora que trabalha as temáticas dos jogos e brincadeiras na educação infantil e que, conseqüentemente, aborda o lúdico e a cultura lúdica. Sarlé (2001, 2008) desenvolve um raciocínio que ultrapassa, embora não abandone, as linhas gerais propostas nas concepções já apresentadas.

Em Nicolielo (2015, p. 52), Sarlé é citada por meio de uma breve reflexão sobre o lúdico. Lá, a autora argentina argumenta que, se quiséssemos entender se determinada atividade poderia ou não ser lúdica, seria preciso ir além das análises sobre quais atividades estariam sendo realizadas, e observar também as *intenções* dos participantes, ao realizarem essas atividades. Em Nicolielo (*Ibidem*), Sarlé acrescenta um elemento novo em relação às demais proposições feitas, pois lança um olhar sobre os sujeitos, ao se perguntar sobre como entender se determinadas atividades teriam algum componente lúdico em seus processos.

Como esse relato aparecia de forma breve, resolvi aprofundar minhas leituras sobre esta autora – Sarlé (2001; 2003; 2008; 2011). A autora traz uma bela contribuição, por um lado, ao dar uma relevância aos sujeitos que, do ponto de vista da compreensão do lúdico, enquanto conceito, não havia acontecido, tanto nas pesquisas da *revisão*, quanto nos três

---

<sup>40</sup> No idioma original: “Si bien se pueden encontrar numerosa bibliografía sobre el juego, hay que agudizar la búsqueda para encontrar referencia sobre lo lúdico”.

autores analisados posteriormente. Contudo, por outro lado, a autora também não diferencia o *lúdico* – e a “cultura lúdica” – de jogos e brincadeiras. Sarlé (*Ibidem*) entende ser necessário prestar atenção aos sujeitos, mas para entender se estes realizam ou não um *juego*<sup>41</sup>.

Ao longo das leituras de Sarlé (*Ibidem*), outra pesquisadora argentina também me chamou atenção: a professora Ivana Rivero. Esta autora, em sua tese – Rivero (2011) – tece importantes comentários, sobretudo no debate a respeito do lúdico, pois, em direção contrária ao consenso teórico encontrado anteriormente, Rivero entende que esse conceito *excede* os jogos e brincadeiras, não se conformando apenas a essas duas dimensões. A autora entende que o lúdico, enquanto tema de estudo, aparece profundamente ligado aos jogos e brincadeiras, ao menos desde as obras de Huizinga<sup>42</sup>.

Devido ao marco literário encontrado em Huizinga (2000), encontramos inúmeras pesquisas que se utilizaram de seus pressupostos teóricos para abordar esse conceito. Contudo, observa Rivero (2011), há em grande parte dessas obras certa resistência em explicitar uma definição para o lúdico. Ideias como “situações lúdicas”, “atividades lúdicas”, “marcos lúdicos”, “aspectos lúdicos”, “campo lúdico”, “atmosfera lúdica”, entre outras terminologias, são encontradas sem, todavia, uma maior definição do seu sentido – salvo a vinculação quase essencialista desses termos aos conceitos de *jogo* e *brincadeira*.

A dificuldade encontrada por Rivero (2011) assemelhou-se a minha. Buscar uma definição para o lúdico – pressuposto para pensarmos a “cultura lúdica” – nessas pesquisas investigadas foi um exercício complexo, dada à sensação de, por vezes, “andar em círculo”, devido a certa padronização teórica encontrada. Por isso, a importância de autoras como P. Sarlé e, principalmente, I. Rivero, esteve, para além das contribuições teóricas, no fôlego tomado para continuar atento às leituras, para que fosse possível, posteriormente, uma reflexão propositiva a respeito desse conceito.

Assim, me pareceu necessário investigar leituras complementares que ampliassem minhas perspectivas a respeito de construções conceituais sobre tal tema. Construções essas que não se limitassem aos conceitos contemporâneos, já que “a ludicidade, sendo um conceito complexo, é percebida de formas distintas em diferentes contextos históricos” (MASSA, 2015, p. 116). Com isso busquei pesquisas que, pensando sobre o lúdico, no contexto da Educação, realizaram semelhante exercício, para que pudesse ter ao menos um ponto de partida para, então, realizar minhas próprias reflexões.

---

<sup>41</sup> Termo em espanhol que agrega, em alguma medida, conceitos como *jogo*, *brincadeira*, *lúdico* e *cultura lúdica*, tal como procurei demonstrar existir nas pesquisas mapeadas.

<sup>42</sup> Embora demonstrarei, a seguir, que esta concepção é anterior aos escritos de Huizinga.



O que farei a seguir é compartilhar o resultado dessa investigação, através da produção de um entrelaçamento teórico que, orientando-se numa perspectiva temporal, para fins de apresentação, aponte alguns marcos teóricos que julgo, ao menos nesse momento, importantes de serem abordados, no sentido de aprofundar o debate sobre possíveis concepções envolvendo a temática do lúdico, nas nossas sociedades ocidentais. Lembro, contudo, que não se trata aqui de buscar “as origens” do *lúdico*, mas, ao contrário, demonstrar o caráter cultural presente nas formulações conceituais em diferentes contextos ao longo dos séculos.

Evidentemente, por se tratar de uma Dissertação, a profundidade de tal investigação não deve ser tomada como “ponto final” de um processo que, no meu entender, será sempre incompleto. Podemos pensar nessa investigação como um “ponto de partida”, pois se trata de uma compilação de excertos, costuras teóricas de pesquisas, considerações minhas sobre o próprio processo; uma forma de crítica que, como diz Safatle (2016, p. 93), “opera não através da tentativa de construir princípios completamente novos, mas através da exploração da ambiguidade do que parecia, até então, familiar”.

\* \* \*

Parece consenso, entre os autores investigados, que foi na antiga Grécia que surgiram os primeiros debates mais sistemáticos a respeito do que poderia ser considerado, tempos depois, como “lúdico” e que, de alguma forma, reverberam até os dias atuais (LOPES, 2004, p. 2). Entre os aspectos que tornaram tal cenário possível, estão reflexões filosóficas sobre um conceito anterior ao lúdico, o *prazer*. De acordo com Soares (2008, p. 15), “as reflexões sobre os prazeres e seus papéis na vida humana mostram-se fundamentais para a observação de várias características que nos ajudam, ainda hoje, a entender o lúdico”.

Nesse sentido, os gregos, já em meados do século VII A.C., através do uso da “especulação racional na tentativa de compreender a realidade que se manifesta aos seres humanos” (SOARES, 2008, p. 15), buscavam, no domínio sobre tais prazeres, a busca pela *eudemonia* (ou eudaimonia) – algo próximo ao que entendemos por felicidade atualmente. Ao longo desse período, embora não tivéssemos ainda uma noção mais consistente sobre o conceito de *lúdico*, já era possível apontar certas prerrogativas que, no futuro, constituiriam algumas das concepções mais tradicionais sobre o referido conceito.

A civilização grega<sup>43</sup> é reconhecida pelo seu apreço a festas, concursos e competições, as artes teatrais, a música, entre outros elementos que permeavam sua cultura, como “expressão vital do indivíduo” (MASSA, 2015, p. 116). Possuíam duas expressões para se referirem a tais manifestações: a *paidia* (ou paidéia), que se referia ao brincar e agir próprios da criança, assim como o divertimento, a ginástica, trazendo a ideia de despreocupação e alegria. E o *agon* (ou agôn), referindo-se as competições, as lutas (poéticas ou não), enfim, que pertencessem ao “mundo adulto” (LOPES, 2004; MASSA, 2015).

Para termos uma ideia da potência do pensamento grego, e de como algumas de suas concepções resistiram e até se fortaleceram no tempo, citaria, novamente, a obra *Homo Ludens*, de Huizinga. Como explica Soares (2008, p. 18), os conceitos desenvolvidos pelos antigos filósofos gregos, em especial Platão, influenciaram indiretamente o historiador holandês, sobretudo naquilo que este autor entendia<sup>44</sup> como “características fundamentais do jogo”, como a *ordem* e o *ritmo*, elementos estes encontrados também naquilo que constituiria a compreensão do *prazer*, no antigo conceito grego.

A consolidação de uma aproximação entre as concepções sobre práticas prazerosas, ou mesmo sobre o conceito de *prazer*, dentro da comunidade grega, na sua importância para o desenvolvimento humano, com as reflexões sobre o *jogo*, se deu com Aristóteles (384 A.C. – 322 A.C.). Em Aristóteles está o “momento definitivo da ligação entre as idéias sobre o prazer e o jogo” (SOARES, 2008, p. 18). Levando em conta a importância de seu pensamento, e o contexto intelectual daquela sociedade, sintetizo aqui algumas ideias que, posteriormente, serviriam como “balizas” para posteriores debates sobre o tema, tais como:

\* *Indicativos a respeito de um pertencimento a uma “natureza” ou “essência” humana.* Como, por exemplo, visto em Huizinga (2000, p. 7), quando o autor afirma que “reconhecer o jogo é, forçosamente, reconhecer o espírito, pois o jogo, seja qual for sua essência, não é material”, ou mesmo ao argumentar que “os jogos infantis possuem a qualidade lúdica em sua própria essência, e na forma mais pura dessa qualidade” (*Ibidem*, p. 16).

---

<sup>43</sup> É preciso levar em conta que, quando os autores se referem a “civilização” grega, nesse contexto, estão se referindo ao que se entendia na época como “homem livre” (LOPES, 2004, p. 2) uma vez que tal civilização estava, por exemplo, fortemente assentada em um regime escravocrata. Falarei mais sobre isso adiante.

<sup>44</sup> Lembrando que Huizinga, nessa obra, (HUIZINGA, 2000) parece produzir uma homogeneização entre os conceitos *jogo* e *lúdico*, conforme referido na primeira parte desta pesquisa.

\* *A ideia de “autossuficiência”, ou seja, que se bastaria por si próprio.* Por isso talvez, para Lopes (2004), “a consequência da ludicidade seja a ação, em si mesma”. Já Kishimoto (2016, p.6), autora já mencionada neste texto, entende que “o jogo só é jogo quando a criança pensa apenas na brincadeira”.

\* *Certa clivagem entre “mundo infantil” e “mundo adulto”,* aparece, entre outros exemplos, muito bem descrita por Sutton-Smith (2017, p. 35), ao se referir a “retórica da brincadeira como progresso”, que se consolidou nas sociedades ocidentais por volta do século XVIII, na perspectiva de que “animais e crianças, mas não adultos, se adaptam e se desenvolvem por meio de suas brincadeiras” (*Ibidem*, p. 36). Estas brincadeiras, por sua vez, pressuporiam certo “comportamento lúdico” (*Ibidem*, p. 52).

Embora o termo *lúdico* ainda não estivesse claramente cunhado, os antigos gregos refletiam intelectualmente sobre diversas questões que, posteriormente, dariam instrumentos para ser atribuídos na própria conceituação desse termo. Os exemplos descritos acima ilustram bem a potência e importância que tal civilização tem para pensarmos a respeito desse tema. E posteriormente, tendo em vista esse grande cenário, os antigos Romanos desenvolveriam certo contraste conceitual em relação à pluralidade de conceitos que seus antecessores, os gregos, produziram para sua civilização.

Em um contexto onde o latim era entendido como língua oficial, o antigo Império Romano utilizava o termo *ludus* como um conceito que, de alguma forma, se equivaleria tanto a *paidia* quanto ao *agon* gregos. Este termo é considerado, contemporaneamente, como a “raiz etimológica” do termo *lúdico* (CARVALHO, 2012, p. 89). A respeito dessa “equivalência”, Huizinga (2000, p. 29) manifesta-se, ao dizer que “contrastando fortemente com a heterogeneidade e a instabilidade das designações da função lúdica em grego, o latim cobre todo o terreno do jogo com uma única palavra: *ludus*”.

O *ludus* romano compreendia, por exemplo, tanto o brincar, entre crianças, quanto os “combates dos gladiadores romanos, apesar de seu caráter sanguinolento, supersticioso e escravista” (HUIZINGA, 2000, p. 57). Além disso, conforme aponta Soares (2008, p. 21), a cultura romana “deu um novo significado à concepção grega de jogo, ao acrescentar os sentidos de treinamento, simulacro, exercício. O termo latino *ludus*, que originou a palavra portuguesa *lúdico*, era também sinônimo de escola.”. De certa forma, os jogos eram um recurso de aprendizagem para atividades “reais” do “mundo adulto”, por exemplo.

A contribuição dessas duas antigas civilizações para os posteriores debates sobre o *lúdico*, enquanto conceito, para boa parte das sociedades ocidentais que se dedicaram a pensar sobre questões educacionais, foi extremamente importante, se não, decisiva. Devido ao reconhecimento da importância desse aspecto, entendi ser igualmente importante investigar, embora superficialmente, algumas particularidades que atravessavam essas duas importantes sociedades. Particularidades que talvez nos ajudem a compreender melhor o contexto onde essas concepções e ideias referidas foram produzidas.

Nesse sentido, penso ser interessante ressaltar que a antiga e referida “civilização grega” – e, de forma muito semelhante, a citada “civilização romana” – era marcadamente estratificada, do ponto de vista da sua constituição social. Ambas as civilizações estavam assentadas, por exemplo, sobre regimes escravocratas. Ao se referir a esta questão, Lopes (2004, p. 2) argumenta que a “ludicidade faz parte do mito do homem livre ainda que não fosse extensivo a todos os humanos, já que estava confinado a uma elite, e recusado aos escravos”.

O próprio Huizinga (2000, p. 117) também faz ponderações sobre a mesma questão. Ele indica que “na Grécia o homem livre não precisava trabalhar para ganhar a vida e, portanto, dispunha de tempo para dedicar-se a nobres ocupações de caráter educativo”. Veja, este é um ponto importante para acrescentarmos às nossas reflexões, e que diz respeito não apenas a civilização grega, mas, de forma semelhante, à romana. Entre essas “nobres ocupações” sobre qual Huizinga (2000) faz referência, poderia lembrar – pois já mencionei anteriormente – a produção de narrativas sobre os mitos que circulavam nessas sociedades.

Se pensarmos nos mitos como “uma construção social que visa dar sentido a um conflito socialmente vivenciado” (SAFATLE, 2016, p. 63), poderemos ter noção da influência exercida por tais grupos sociais, na formação não apenas dos mitos em si, mas dos sistemas de “normas, valores e regras que estruturam formas de comportamento e interação em múltiplas esferas da vida” (*Ibidem*, p. 15) de todas as pessoas que conviviam naquele contexto, livres ou não. Talvez por isso Huizinga (2000, p. 50) afirme, por exemplo, que “a formação em vista da vida aristocrática conduz à formação para a vida no Estado e para o Estado”.

Dito de outra forma, poderíamos concluir que um grupo muito pequeno de pessoas estavam legitimadas a falar nessas duas referidas civilizações – certas personalidades do universo político e intelectual, dentre os “homens livres” – a respeito, por exemplo, não apenas sobre as normas de conduta política as quais os demais cidadãos deveriam se orientar, mas também a respeito de valores sociais que, de alguma forma, balizariam o campo cultural

comum de todos aqueles – homens ou mulheres, escravos ou livres – que, daquele regime social, faziam parte.

Trazendo para o tema de interesse desta Dissertação, havia no contexto greco-romano uma série de pressupostos sociais muito peculiares (cada qual à sua maneira) que deram condições para se pensar a respeito de temas que, como mencionado anteriormente, repercutiriam na compreensão sobre os valores e significados do *lúdico*, nos seus diversos desdobramentos. Penso que seja importante trazer – ainda que de forma breve – esse contexto a respeito de tais sociedades, pois são a elas que recorreremos, ao pensarmos nesse conceito, quando fazemos referência àquilo que entendemos (senso comum) por *raiz etimológica*.

Essa estratificação que marcava a constituição social dessas civilizações também hierarquizava as experiências culturais dos seus “cidadãos”. Certas experiências eram mais legítimas que outras. Como ponderou Huizinga (2000), a formação da aristocracia ditava os limites inclusive da vida política. Nesse sentido, pergunto-me até que ponto as crianças e as experiências infantis, para além da vida aristocrática, eram levadas em consideração, nas reflexões das elites gregas e romanas sobre temas que constituíram um imaginário sobre o *lúdico* como, por exemplo, na própria ideia de “raiz etimológica” de termos já referidos.

O ponto em questão aqui é pensarmos sobre a necessidade de fazermos um uso “purista” ou “essencialista” da noção de *raiz etimológica*, tal como certas concepções fazem. Desse modo, concordaria com a professora Rivero (2011, p. 10), quando a autora se propõe a escapar das “caracterizações puras” realizadas sobre o lúdico. Relativizando tal noção, Rivero (2011, p. 192) defende a ideia de que a “dimensão social atravessa inteiramente a diversão”. Diria também que tal dimensão social atravessa a própria produção de determinadas “raízes” etimológicas.

Nos debates contemporâneos sobre o lúdico, sobretudo na Educação Infantil, é comum fazermos uso dessa raiz etimológica como um “porto seguro” que, em alguma medida, daria os limites para se pensar – e para não se pensar – sobre tal tema. Uma espécie de “refúgio teórico” para o qual retornaríamos quando determinadas concepções fossem tensionadas em seu limite. Um horizonte comum, não problematizado, que poderia inclusive mediar conflitos em seu próprio interior. Nesse sentido, entender o caráter cultural, próprio à construção de certas “raízes etimológicas”, seja talvez um dos passos para ultrapassarmos tais limites.

Avançando um pouco, ao menos do ponto de vista temporal, encontramos na chamada Idade Média europeia – convencionada aqui, grosso modo, entre os séculos V e XV D.C. – um contexto de certas reformulações e rearranjos conceituais a respeito dos debates em torno do tema do lúdico os quais, assim como observado nas antigas civilizações gregas e romanas,

tiveram um impacto social que, posteriormente, influenciou outras sociedades ocidentais que, com o passar do tempo, se utilizariam de tais pressupostos como marcos teóricos, nas suas próprias produções conceituais.

Como no contexto anteriormente apresentado, na Idade Média “as atividades lúdicas eram igualmente valorizadas” socialmente (SOARES, 2008, p. 21). Contudo, encontramos nesse período um elemento novo em relação ao contexto anterior: a ascensão do Cristianismo, no interior político e cultural europeu. Embora “igualmente valorizadas”, aquilo que fosse referente ao que se entendia como *lúdico* sofreu, digamos, um “deslocamento”, pois o Cristianismo produziu ressalvas éticas e morais nas sociedades que até então não apareciam como hegemônicas no horizonte reflexivo dos intelectuais daquelas civilizações.

Talvez por isso Huizinga (2000, p. 129) reconhecesse que, apesar de uma “influência extraordinária do espírito lúdico”, fosse preciso levar em conta que tal influência não dizia respeito exatamente “à estrutura interna das instituições” medievais, mas sim de certos “elementos pagãos” encontrados em determinados cerimoniais “através do qual essa estrutura (espírito lúdico) era expressa e ornamentada” (*Ibidem*, p. 129). Ao encontro desse autor, Massa (2015, p. 117) argumenta que “no período medieval, as manifestações lúdicas passam a ser consideradas perigosas, algumas até mesmo proibidas”.

Mas se do ponto de vista das instituições políticas vigentes ao longo desse grande período o *lúdico* perdera um pouco do seu “prestígio”, tornando-se um elemento marginalizado a certa “cultura popular”, do ponto de vista intelectual, sua importância ainda encontrava força em certos pensadores medievais. “Mesmo com toda a fundamentação religiosa cristã presente na cultura e na pedagogia medievais, os pensadores da época defendiam a importância de anedotas, teatros e jogos” (SOARES, 2008, p. 21). Nesse sentido, é recorrente o nome do pensador Tomás de Aquino nas pesquisas investigadas.

Foi Tomás de Aquino (1225 – 1274), um frade católico italiano que, nesse período, “desenvolveu os estudos mais relevantes sobre a importância dos jogos para os seres humanos”, tal como aponta Soares (2008, p. 21). Ainda segundo a autora, procurando harmonizar a teologia com a filosofia grega, em especial em Aristóteles, “Aquino se volta para as atividades lúdicas a partir de um ponto de vista ético e antropológico, que abrange o papel dos jogos em nossas vidas, a necessidade das brincadeiras e as virtudes e vícios destas” (*Ibidem*, p. 21).

Utilizando-se do *ludus* romano, conforme indica Vilches (2009), Tomás de Aquino referia-se, de maneira predominante, a figura do adulto, nas suas reflexões e escritos intelectuais, embora em certos momentos houvesse também relação com as crianças. Essa

primazia do adulto se refletia, por exemplo, nas artes, em especial nas pinturas medievais. Corsaro (2011, p. 76), sobre este ponto, concorda que “as crianças estiveram quase totalmente ausentes das pinturas medievais, e, naquelas nas quais foram retratadas, pareciam muito mais com adultos em miniatura”.

Nesse contexto, no qual a igreja cristã buscava legitimar seus dogmas ante a uma sociedade que ainda nutria um forte apreço ao que era chamado “cultura popular”, vista como “pagã”, além de pensadores que, assim como Aquino, procuravam articular conhecimentos filosóficos e teológicos, uma importante reflexão, formulada no ambiente grego, acabou consolidando-se: o caráter “não-sério” das manifestações lúdicas. Tais manifestações, argumenta Massa (2015, p. 117), “como sinônimo de diversão, se apresentam como algo frívolo e não sério”, reverberando “até os dias de hoje quando falamos de ludicidade”.

Continuando essa tentativa arriscada de organizar uma “linha temporal” – embora não progressiva, e não linear –, após a chamada Idade Média europeia, uma efervescência cultural começava a ganhar visibilidade e importância. A hegemonia dos dogmas cristãos, na sua força política, precisou dividir espaço com outros ideais. Esses ideais, a partir do Renascimento – por volta do século XIV –, grosso modo, afloraram novas concepções sobre o lúdico, com destaque, em um primeiro momento, nas artes como, por exemplo, na pintura, escultura e literatura (MASSA, 2015, p. 117).

Nesse período<sup>45</sup>, a própria função social do jogo, como destaca Soares (2008, p. 22), ganha novos sentidos no imaginário social, em relação ao período medieval. Nesse contexto, para Kishimoto (2016, p. 15), “a partir do momento em que o jogo deixa de ser objeto de reprovação oficial, incorpora-se no cotidiano de jovens, não como diversão, mas como tendência natural do ser humano”. Perceba que o lúdico possui certa importância no período greco-romano, depois é visto como um tema “menor”, ao menos “oficialmente”, pela igreja cristã medieval, e adquire novas – e antigas – ressignificações, no Renascimento.

Embora possamos fazer ressalvas a Kishimoto (2016) quanto a esta “dualidade” (diversão – tendência natural), Massa (2015, p. 117) também pondera e esse respeito, dizendo que “a ludicidade é integrada à vida do sujeito e deixa de ser apenas uma ‘manifestação’”. A autora também argumenta que “é a partir desse momento histórico que, formalmente, o lúdico e a educação se encontram” (MASSA, 2015, p. 117). Nesse sentido, o lúdico passa a ser entendido, também, como uma espécie de temática a ser levada em conta nos processos educacionais vigentes naquela época.

---

<sup>45</sup> Nesse período há uma vinculação conceitual muito estrita entre a ideia de *jogo* e de *lúdico*

Se o período medieval precisou de um largo espaço temporal para desenvolver certas concepções teóricas e, por que não, políticas também, os séculos posteriores se mostraram mais dinâmicos na produção de novas narrativas a respeito do *lúdico*. A “eclosão do movimento científico”, segundo Kishimoto (2016, p. 16), ocorrida a partir do século XVIII, trouxe inovações, sobretudo ao campo educacional. Embora em um primeiro momento destinado ainda para a realeza e a aristocracia, tais inovações aos poucos foram se popularizando para as demais classes sociais.

Estas inovações conceituais tornaram possível um novo olhar àquilo que poderia ser entendido como “mundo infantil”, que no período medieval não era pensado sob tais termos. Uma imagem da criança “como ser dotado de natureza distinta da do adulto” vai consolidando-se (KISHIMOTO, 2016, p. 16). Trata-se, entre outros aspectos, “de uma construção social que se enraíza numa nova visão da criança”, reconfigurando as concepções medievais sobre o lúdico, os jogos, as brincadeiras, enfim, “até mesmo das próprias condições da atividade lúdica da criança” (BROUGÈRE, 2004, p. 199).

Entre essas narrativas que, de alguma forma, diziam respeito ao “mundo infantil”, e que circulavam com maior intensidade nesses primeiros períodos que sucederam a Idade Média europeia, poderíamos citar a retórica *da brincadeira como progresso* – já citada anteriormente –, e a *retórica da brincadeira como imaginário* – tal como aponta Sutton-Smith (2017). Essa última associada à certa “improvisação lúdica” advinda da literatura, dando às narrativas sobre a brincadeira infantil um caráter transformador na constituição dos sujeitos (SUTTON-SMITH, 2017).

Essas grandes narrativas, entre outras, constituíram um “conjunto moderno de retóricas, com uma história em grande medida elaborada ideologicamente apenas nos últimos duzentos anos”, tal como argumenta Sutton-Smith (2017, p. 38). Estas retóricas, entrecruzadas por escritos sobre moral e educação, “foram a base para o desenvolvimento da psicologia da criança, que teve tremenda influência sobre as concepções de infância e de educação das crianças nos tempos contemporâneos” (CORSARO, 2011, p. 78) e que, de alguma forma, dão diretrizes conceituais para pensarmos a educação infantil.

Esse grande período, que se inicia, grosso modo, nas manifestações artísticas do Renascimento, passando pelos ideais Iluministas e, posteriormente, Românticos, estendendo-se até a transição dos séculos XIX para XX, é atravessado por inúmeras concepções e narrativas que reconfiguraram algumas concepções sobre o lúdico, os jogos – adultos e infantis –, as brincadeiras e, da mesma forma, a própria ideia sobre infância e criança. Em tais



reconfigurações, algumas narrativas se mostraram preponderante sobre outras em contextos como, por exemplo, nos debates educacionais brasileiros.

Concordando com Lopes (2004, p. 2), “ao longo do século XX, diversos autores referem-se à essência da ludicidade, dedicando-se, sobretudo ao estudo da classificação das suas manifestações, atividades e dos seus efeitos”. Massa (2015, p. 118) argumenta que na contemporaneidade, as concepções “sobre o lúdico se multiplicam, a depender do enfoque científico abordado e da visão e formação do autor estudado”. No entanto que é preciso estar atento ao contexto onde se procuram tais concepções, pois, como demonstrado na *revisão de literatura*, multiplicidade não quer dizer, necessariamente, diversidade.

Um dos primeiros grandes expoentes da nossa contemporaneidade, Johan Huizinga, já em 1938 se perguntava: “em que medida a cultura atual continua se manifestando através de formas lúdicas?” (HUIZINGA, 2000, p. 140). Diante da “confusão da vida moderna” (*Ibidem*, p. 142), o autor almejava encontrar o “conteúdo lúdico”, próprio à sua época. Passados pouco mais de oitenta anos do lançamento de sua obra, *Homo Ludens*, talvez seja o caso hoje de nos perguntarmos, no entanto, em que medida as tradicionais formas lúdicas dialogam com a experiência contemporânea, sobretudo no contexto da Educação Infantil?

Uma vez que nos tempos atuais as vozes participantes dos debates teóricos sobre o *lúdico* não se concentram mais apenas no velho continente europeu, procurei refletir sobre a questão posta no parágrafo acima levando em conta o atual contexto brasileiro – por isso, a escolha em desenvolver uma pesquisa *com* crianças. Entendendo, assim como Massa (2015, p. 119), que “o lúdico está diretamente relacionado ao contexto onde ele é vivido”, desenvolvi algumas estratégias teórico-metodológicas que me deram condições de formular possíveis respostas, ou até mesmo reformular tais problematizações a esse referido tema.

Pareceu-me sensato, portanto, para fins propositivos, não apenas tomar conhecimento de algumas concepções históricas que foram importantes para que hoje pudéssemos pensar sobre o lúdico, e de como “estas ideias se desenvolveram e originaram uma genealogia do lúdico”, tal como sugere Soares (2008, p. 14). De igual forma, procurei entender em que medida tais concepções podem nos ajudar a pensar a respeito da experiência lúdica, no contexto de uma Educação Infantil que pensa sobre esse tema, séculos depois das suas primeiras formulações.

Nesse sentido, gostaria de propor uma reflexão sobre a temática da “cultura lúdica” que, por um lado, buscasse inspirações na literatura apresentada até aqui, mas que não perdesse de vista os sujeitos contemporâneos e suas singularidades, o contexto em que se encontram, os afetos que por lá circulam. Essas concepções, pensadas para este tempo, não

são estanques: portanto, sujeitas a modificações. Nesta Dissertação, as utilizarei como ferramentas teóricas, de forma a permitir um melhor diálogo com as crianças participantes de minha pesquisa e demais atores sociais envolvidos no meu processo de pesquisa de campo.

\* \* \*

## Ambientes lúdicos

O que farei agora é realizar algumas proposições teóricas a respeito das formas com que o lúdico, ou melhor, *aquilo que poderíamos compreender como lúdico*, podem se manifestar socialmente, no contexto da Educação Infantil. Para tanto, citarei autores que, em alguma medida, contribuíram para a produção desta parte do texto, tanto nas aproximações teóricas, ou seja, naquilo que tive afinidade conceitual, nas convergências, quanto nos pontos de afastamento, nos pontos de vista os quais entendi não dialogar com minhas percepções, registros e materiais de análises, constituídos ao longo desta Dissertação.

Nesse sentido, entendi ser fundamental trazer meus registros realizados ao longo da pesquisa de campo, parte constituinte das minhas proposições conceituais. Esses registros serão apresentados na forma de episódios, que poderão, inclusive, serem referidos mais de uma vez neste texto, dependendo do foco realizado sobre tais cenas escolares. Em uma investigação que procura se constituir a partir de pressupostos de uma pesquisa *com* crianças – algo que será discutido no próximo capítulo –, esses referidos registros se tornam uma estratégia para visibilizar as contribuições das crianças para a pesquisa.

Diria que uma das inspirações que tive na produção dessas referidas proposições teóricas esteve em Staccioli (2013), sobre *acolhimento* de crianças, pelas escolas, onde o autor entende que “acolher uma criança na pré-escola significa muito mais que deixá-la entrar no ambiente físico da escola” (*Ibidem*, p. 25). Para tanto é preciso ao adulto, antes de tudo, “aprender a ver e a prever” (*Ibidem*, p. 124), no sentido de que, no transcorrer desse processo de acolhimento, torna-se “importante a capacidade do professor e da escola, em seu todo, acolher as crianças de modo personalizado e lidar com as suas emoções” (*Ibidem*, p. 7).

Com isso, podemos entender que Staccioli (2013) propunha aos adultos uma forma de relacionamento com as crianças, no contexto da Educação Infantil, que ultrapasse os limites protocolares estabelecidos institucionalmente. O autor entende que em relações desse tipo, é importante que o professor, por exemplo, procure conhecer as crianças de sua turma, para poder qualificar suas próprias percepções sobre elas, nos diferentes ambientes que estiverem presentes. Staccioli (2013) defende que os professores consigam relacionar-se com as crianças nas suas singularidades, nas diferentes formas como expressam suas emoções na escola.

Em um contexto como esse, poderíamos compreender uma ideia sobre *emoções*, em um sentido denotativo, que dissesse respeito às diferentes reações afetivas que os sujeitos podem expressar nas relações estabelecidas nos ambientes os quais podem fazer parte. Sobre esse tema, Fians (2015, p. 142), ao relatar sobre alguns episódios de sua pesquisa, entende que as emoções, nas relações sociais das crianças, “se manifestam enquanto fenômenos da experiência”. Assumindo essas considerações, entendo ser pertinente realizar também algumas considerações conceituais sobre *experiência*.

Realizo tal movimento a partir de um entrelaçamento entre as considerações acima realizadas, com leituras realizadas de uma obra do professor espanhol José Contreras Domingo. Nesse referido texto, o autor se dedica a propor uma perspectiva sobre educação, ao entender o processo educativo como um processo que implica os sujeitos, necessariamente, a certo tipo de experiência. Segundo Contreras (2010, p. 21), a própria ideia de educação estaria ligada a experiência, no sentido de que “toda prática educativa busca ser experiência, ou seja, ser vivida como uma experiência<sup>46</sup>”.

Em suas definições, Contreras (*Ibidem*, p. 23) entende *experiência* como aquilo que as pessoas “experimentam em si mesmas”. Recordemos da conceituação anterior sobre emoções, como fenômenos da experiência: nesse sentido, os sujeitos “se emocionam”, pois reagem afetivamente, de diversas formas, ao experimentarem em si mesmos – na experiência –, as relações estabelecidas nos ambientes que os permeiam. Pensando no contexto de minha pesquisa de campo, as crianças puderam ter reações afetivas distintas para mesmas atividades, como uma mesma brincadeira, pois a experienciaram a partir de suas singularidades.

*Experiência*, ainda segundo o autor, seriam os acontecimentos vividos pelos sujeitos que representasse algum significado a estes, na medida em que os afetasse (CONTRERAS, 2010, p. 24). Esses acontecimentos “estão situados no tempo, que se vivem temporalmente,

---

<sup>46</sup> Do espanhol: “toda práctica educativa busca ser experiencia, esto es, que sea vivida como experiencia”.

que estão localizados em momentos, lugares, relações<sup>47</sup>”. Pensando no contexto da Educação Infantil, esses acontecimentos podem ocorrer a qualquer instante. Nesse sentido, seria interessante nos perguntarmos, como fez Corsaro (2011, p. 343), sobre a forma como estamos nos relacionando com as crianças no presente: nos “instantes quaisquer”.

Bem, embora faça uso de algumas conceituações teóricas de Contreras (2010), como inspirações para produzir as minhas próprias proposições, isso não quer dizer que não me afaste em outros momentos, devido a possíveis divergências. Pois para além das considerações citadas até aqui, poderia dizer também que o autor não compreende qualquer vivência como uma experiência realizada pelos sujeitos, como se algumas dessas vivências não fossem “legítimas” para tanto. O autor argumenta que, no campo da educação, é comum encontrar definições imprecisas e muito “alargadas” sobre o que poderia ser uma experiência.

Aqui, há um afastamento meu, pois penso que essa “definição” sobre quais vivências seriam mais “legítimas” a se tornarem *experiência* é um processo que só pode ser realizado *a posteriori* ou, talvez, durante a própria vivência. Nesse ponto, faria uma distinção, porque quando Staccioli (2013, p. 124) fala na aprendizagem do “prever”, entendo que ele refere a um tipo de postura do professor em relação a expectativas futuras. Contudo, essa expectativa docente não deve colonizar as condições de experiência em aula, no sentido de pensar que uma atividade seria “lúdica”, apenas porque socialmente nos referimos a ela dessa forma.

Entendo, nesse caso, que há uma distinção entre a preparação profissional do professor – que precisará, em certos momentos, hierarquizar certas atividades como, por exemplo, naquelas que podem ou não representar algum perigo – com as condições ofertadas pelas escolas para que as suas crianças experienciem suas relações, que deve ser conduzida de maneira a dar importância a todas as ações realizadas, inclusive as não-pensadas curricularmente, por exemplo. Tal como indica Staccioli (2013, p. 139), “é preciso dar espaço a essas atividades imprevistas”, que não se reconhecem em certas hierarquizações adultas.

São nessas aproximações e afastamentos teóricos que constitui boa parte das proposições desta pesquisa. O que temos aqui, nesse ponto, são algumas considerações teóricas sobre o que podemos compreender como lúdico, que tem em um horizonte a ideia de que é preciso, por parte do professor e dos demais profissionais das escolas, saber lidar com as crianças nas suas singularidades, nas distintas emoções expressadas. Nesse sentido, descrevi que compreendo as emoções enquanto fenômenos da experiência para, então, formular algumas definições a respeito desse último conceito.

---

<sup>47</sup> Do espanhol: “están situados en el tempo, que se viven temporalmente, que están localizados en momentos, lugares, relaciones”.

Descrito esse contexto, darei continuidade as minhas reflexões, avançando agora para propor uma compreensão sobre *lúdico*, que será utilizada nesta Dissertação, que entende esse conceito como um tipo, dentre outros, de experiência. No entanto, é preciso ressaltar novamente certos aspectos conceituais, tendo em vista as crianças como agentes sociais ativos no processo de produção cultural do meio ao qual fazem parte. Para tanto, realizo o mesmo movimento anterior: aproximações e distanciamentos teóricos, na medida em que entender ser necessários ao propósito desta pesquisa.

Para além das perspectivas teóricas que desenvolvem um conceito de lúdico a partir de um vínculo “essencialista” aos conceitos *brincadeira* e *jogo* – tal como procurei apresentar na primeira parte desta Dissertação –, há autores que procuram desenvolver essa temática a partir de outras concepções. Em Massa (2015) encontra-se uma concepção de lúdico também relacionada a experiência. No entanto, segundo a autora, trata-se de compreender “a ludicidade e suas manifestações a partir de um ponto de vista interno ao sujeito” (*Ibidem*, p. 120).

Nesse sentido, Massa (2015) corrobora com uma perspectiva que denomina como lúdico, o estado interno dos sujeitos, nas suas experiências individuais. Segundo a autora, por exemplo, as atividades propostas por educadores poderão ser lúdicas na medida em que “estimulem o estado lúdico do indivíduo” (*Ibidem*, p. 121). Nessas circunstâncias, não partilharia da mesma opinião que a autora, uma vez que procuro pensar sobre lúdico, como um tipo de experiência, que se desdobra nas relações que os sujeitos estabelecem entre si e/ou com os demais elementos presentes nos ambientes.

Trazendo ao contexto desta pesquisa, mesmo que as crianças experimentem uma experiência lúdica estando “sozinhas”, é possível que ela tenha estabelecido relações com elementos que não necessariamente fizessem parte do seu “estado interno”, como uma criança que escuta música no rádio da escola. Nas suas reflexões, Massa (2015, p. 127) pergunta: como “um educador que não se disponibiliza para estar junto de seus educandos, como pode ser lúdico?”. Ao invés de pensarmos a partir dessa dicotomia, *ser ou não ser lúdico*, pensemos nos educadores, nas suas diferentes capacidades em compartilhar experiências lúdicas.

Em relação a Lopes (2004), senti momentos de proximidade, e outros de distanciamento, ao longo da leitura de seus textos. Nesse sentido concordaria com a autora, por exemplo, na sua afirmação de que “não existem comportamento lúdicos, o que existem são comportamentos que se diferenciam, e se identificam como tal, apenas, porque as pessoas atribuem significações lúdicas aos seus comportamentos” (*Ibidem*, p. 2). De forma

complementar, diria que tal atribuição leva em conta os ambientes as quais fazem parte, de maneira que, por exemplo, um comportamento lúdico hoje pode deixar de sê-lo amanhã.

Contudo, a autora entende o lúdico como um elemento portador de uma essência que, embora não pareça claro no texto como seria tal essência, há indicações que apontam para tanto. Segundo Lopes (2004. p. 2), “ao emergir da essência do próprio ser, a ludicidade é o próprio ser que nela se manifesta e, que é, sempre, anterior à sua manifestação”. Sobre essa questão, entendo ser mais interessante enfatizar o caráter cultural da experiência lúdica, no sentido de que há, nesse tipo de experiência, algumas aprendizagens a serem feitas, sobretudo quando se partilha de experiências lúdicas com os demais sujeitos.

A escolha por Lopes (2004; 2014) e Massa (2015) explica-se pela contribuição que as autoras me possibilitaram, para além das perspectivas sobre lúdico apresentadas na primeira parte desta Dissertação. Dessa forma, acrescentaria também as contribuições de Rivero (2011) que, a partir de uma interação com os participantes de sua pesquisa, apresentou algumas características relatadas por eles para uma compreensão sobre lúdico que me serviu de inspiração teórica, de maneira a retirar certo caráter “essencialista” empregado a esse termo, com os conceitos de *jogo* e *brincadeira*.

Em sua tese, Rivero (2011, p. 188) aponta que os participantes manifestaram-se sobre as brincadeiras e jogos propostos na sua pesquisa, relatando estarem se sentindo em situações lúdicas, quando percebiam certa diversão no transcorrer de tais eventos. Houve um reconhecimento de “situações lúdicas”, quando tais sujeitos expressavam e compartilhavam sorrisos e risadas entre si. A própria autora afirma que “a diversão está diretamente relacionada ao riso” (*Ibidem*, p. 192). Além disso, os participantes relatavam sentirem-se animados com algumas dessas propostas, como uma característica adicional a esses eventos.

A autora também faz uma reflexão interessante a respeito da ideia de diversão. Para além dos significados comumente utilizados, de alegria, contentamento, de um “fazer rir”, Rivero (2011, p. 189) lembra que, entre outros significados, *diversão* pode significar “afastar”, “levar para outros lados”. O que corrobora com o que encontrei em dicionários<sup>48</sup>, onde esse termo aparece ligado a um “voltar-se para outra parte”, “desviar”, “entreter”. São significados que, ao menos do ponto de vista do senso comum, não parecem ser tão lembrados quanto os primeiros termos os quais me referi.

Embora Rivero (2011, p. 192) conclua que *diversão*, nesse sentido de levar de uma situação para outra, indique certa clivagem com a “realidade”, ao entender ser esta uma

---

<sup>48</sup> Os dicionários utilizados nesta Dissertação encontram-se nas “Referências”, ao final do texto.

“condição necessária para divertir-se”, percebo que é possível tecer algumas articulações com as proposições da autora. Nesse sentido, entendo que *diversão* possa dizer respeito a certa mudança de ambiente, a uma passagem, dentro das relações entre os sujeitos, de um clima para outro, porém sem necessariamente entendermos esse movimento como uma espécie de “fuga” ou desconexão com a “realidade”.

Utilizarei nesta Dissertação uma compreensão de lúdico que se inspira nos autores referidos até aqui, por meio dos diálogos teóricos apresentados. De maneira que entendo *lúdico* como um tipo de experiência que compreende um conjunto de emoções e sentimentos, como alegria, satisfação, contentamento, certo tipo de prazer que dialogue com esse contexto, tendo na diversão a capacidade de, por exemplo, fazer os sujeitos deslocar-se afetivamente para uma posição a qual possam desfrutar dessas figuras elencadas, onde sorrisos e risadas tornam-se manifestações que expressam, em alguma medida, esse processo em movimento.

Feito essas considerações, avançaria agora nas minhas proposições conceituais, ao refletir a respeito das possibilidades de materialização dessa compreensão de lúdico, tal como a compreensão desenvolvida anteriormente, que leva em conta meus estudos sobre o tema, meus encontros com a turma que participou desta Dissertação – naquilo que não foi possível “registrar”, mas que também é parte constituinte desta pesquisa – e os registros e materiais produzidos durante a pesquisa de campo realizada, os quais boa parte são de autoria das crianças da turma.

Para falar dessas possibilidades de materialização, realizaria primeiramente uma espécie de “deslocamento teórico<sup>49</sup>”, que me permita articular certas ideias. A professora Lina Forneiro (FORNEIRO, 1998), em texto chamado: *A organização dos espaços na Educação Infantil*, defende a importância de nós, enquanto educadores, pensarmos a respeito da preparação dos espaços (escolares) para que seja possível uma pedagogia que se preocupe com o espaço físico de uma sala de aula, mas que se dedique a refletir também sobre outros elementos que possam participar dos ambientes que circulam pela sala.

Nesse sentido, a autora realiza uma diferenciação entre *espaço* e *ambiente*<sup>50</sup>. Por *espaço*, Forneiro (1998, p. 232) refere-se ao “espaço físico, ou seja, aos locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário, e pela decoração”. Por *ambiente*, um conjunto entre *espaço*, sujeitos e “às relações que se estabelecem no mesmo (os afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e

---

<sup>49</sup> Movimento onde me utilizarei de parte de um conceito, desenvolvido para um determinado contexto educacional, para compor uma definição conceitual a respeito de um processo que ocorreu em outro tipo de contexto.

<sup>50</sup> Para maiores detalhes do conceito de Forneiro (1998), consulte as referências descritas no final deste texto.

sociedade em seu conjunto)”. Procedente do latim, *ambiente* faz referência “ao que cerca ou envolve”, como “circunstâncias que cercam as pessoas ou coisas” (*Ibidem*, p. 233).

“Contudo, o ambiente não é algo estático ou que exista a priori”, argumenta Forneiro (*Ibidem*, p. 235). Para a autora, “o ambiente existe à medida que os elementos que o compõem interagem entre si” (*Ibidem*, p. 235). Ela o compreende, sobretudo, como “um modo de conceber a vida” (*Ibidem*, p. 232). E é neste ponto que realizo um “deslocamento teórico”, pois é esta ideia de *ambiente* como um espaço-tempo vivo, transformável, carregado de “diferentes e diversas intencionalidades” (*Ibidem*, p. 235) que utilizarei para pensar sobre as possibilidades de materialização do lúdico, em um contexto como o da Educação Infantil.

Dito isso, entendo que as possibilidades de materialização do lúdico – nas suas figuras já referidas de alegria, divertimento, prazer, etc. – como uma experiência, ou seja, uma experiência lúdica, serão potencializadas ou atenuadas no âmbito da vida escolar das crianças, de acordo com os ambientes estabelecidos não apenas entre elas, mas levando em conta a presença dos adultos também. Ou seja, tais experiências se produziram em uma conjunção entre sujeitos, espaço físico, temporalidades, materiais, cores, cheiros, sons e as diferentes relações que lá se estabelecessem.

Um *ambiente lúdico* seria um todo indissociável entre tais elementos e outros que componham o mesmo espaço-tempo. Sendo muito fluido e frágil, na sua sustentabilidade, pode iniciar e terminar de maneira imprevisível, sendo orientado por regras e também por consensos, implícitos ou explícitos, entre aqueles que se relacionam. Como argumenta Staccioli (2013, p. 5) sobre ambientes *acolhedores*: “não é a ordem que deve ditar as regras, é o prazer de estar bem que produz uma ordem estética”. Esta ordem, que não é apenas estética, pode ser “reproduzida”, como veremos adiante, ao falar em *culturas lúdicas infantis*.

Não há, absolutamente, um espaço, objeto, brincadeira, atividade ou ações “lúdicas” específicas que pudessem preceder a materialização de um *ambiente lúdico*. Também não é preciso ou, não basta apenas, jogar ou estar brincando, embora tais atividades possam ser mais favoráveis do que outras. Dependerá, nesse caso, de *como* se darão essas ações entre os sujeitos com seu contexto, nas diversas relações lá estabelecidas. De maneira que, a partir de agora, me utilizarei também de meus registros de campo, como forma de legitimar minhas formulações conceituais.



### **Episódio 1 – “O cumprimento secreto”**

Enquanto brincavam próximos a uma das mesas da sala de aula, junto a outras crianças, Nicolas e Duarte se desentenderam. Nicolas, então, sentou-se à mesa, com seu boneco, visivelmente emburrado. Duarte então se senta ao seu lado, e “continua” a brincadeira. Nicolas também continua, porém com um semblante fechado, como se estivesse brincando a despeito da presença de Duarte. Algum tempo se passa. Os brinquedos se movimentam nas mãos dos meninos, mas nenhuma palavra é dita, em um desconfortável silêncio. Duarte então conversa com Nicolas. Ele coloca seu brinquedo próximo ao dele, dizendo: “viu que a gente é muito bom?”. As duas crianças se olham. Duarte então convida Nicolas para o “cumprimento secreto”. Nicolas devolve o cumprimento e, aos poucos, começa a rir dos movimentos de Duarte. Passado um tempo, os dois voltam a conversar e a brincar juntos mais uma vez. (Diários de campo, Outubro de 2018).

\* \* \*

### **Episódio 2 – “Fada do Dente”**

Enquanto as crianças brincavam em um dos pátios da escola, em uma das tardes de sol em que estive por lá, reparei que Lívia, a certa altura, me chamava: “Sandroooo, olha aqui!”. Vejo que Lívia vem em minha direção, cheia de brinquedos nas mãos e com um grande sorriso no rosto. Pouco antes de chegar até onde eu estava, ela tropeça em uma pedra, caindo no chão. Enquanto se levantava, percebi que Lívia estava com sua boca sangrando. Quando me aproximei, notei que ela havia perdido um dos dentes da frente que estava “mole”! Conduzi Lívia até uma das professoras, que a levou para dentro da escola. A maior parte das crianças nem reparou no que ocorreu. Outras presenciaram a cena, mas continuaram suas brincadeiras. Passado alguns minutos, Lívia retorna com a professora, que a faz sentar ao meu lado. Aparentando estar mais calma, ela escuta a professora dizer que a partir daquele momento nós teríamos que encontrar seu dente perdido para que ela pudesse entregá-lo a “Fada do Dente”! As buscas iniciaram. Lívia, eu e a professora começamos a procurar pelo chão de terra, cheio de pequenas pedras soltas. Algumas crianças se aproximaram, e Lívia explicou o que aconteceu para elas. Percebendo certa aflição das crianças ao saber do ocorrido, a professora, reforça a ideia de encontrar o dente para a Fada. Uma das crianças, Ana, exclama, após a fala da professora: “Eu já vi a Fada!”. Melina se manifestou, dizendo já ter visto a Fada também. Enquanto elas falam de suas experiências, Lívia vai ganhando interesse pelas histórias e, em pouco tempo, anima-se para continuar a procura. O dente, então, é encontrado! Lívia sorriu, guardou seu dente, e começou a contar para algumas crianças o que iria fazer para que a Fada o encontrasse. (Diários de campo, Setembro de 2018).

Os episódios 1 e 2 narram as estratégias usadas por Duarte e a professora, respectivamente, para tensionar um determinado ambiente que havia se estabelecido – entre seu colega, Nicolas, e com Lívia, que havia se acidentado, além dos demais envolvidos nesses dois episódios –, de maneira que outro ambiente pudesse se materializar – para que os dois amigos voltassem a brincar “normalmente”, e para que Lívia não ficasse triste. E uma dessas

estratégias foi suscitar algumas referências culturais – o “cumprimento secreto”, e a figura da Fada do Dente, por exemplo, nas interações ocorridas naqueles momentos.

Essas referências culturais utilizadas, em conjunção a outros elementos que habitavam aquele espaço físico – objetos, mobiliário, sons, demais pessoas, etc. – ou seja, esse “todo indissociável” de Forneiro (1998), possibilitaram a instauração de outros ambientes. Levando em conta as intencionalidades dos sujeitos – de Duarte e da Professora, respectivamente –, os ambientes estabelecidos ao final dos episódios – na reconciliação da amizade entre os colegas, e na contação da história da Fada do Dente – acabaram produzindo experiências divertidas, prazerosas: lúdicas. *Ambientes lúdicos* se constituem em processos desse tipo.

Tal como pude observar e registrar na minha pesquisa de campo, as crianças conseguem, muitas vezes, não apenas reproduzir as referências culturais aprendidas, mas reinventá-las, inclusive para dar uma nova significação a algumas delas. Perceba que no Episódio 1, embora Duarte já partilhasse do “cumprimento secreto” com Nicolas, naquele momento ele achou necessário reinventar o cumprimento, agregando novos sentidos. Esse episódio me remeteu a Arenhart (2016, p. 168), quando a autora afirma que “as crianças brincam com as referências culturais de que dispõe para se relacionar com o mundo”.

Sobre tal afirmação, tenderia a concordar com a autora, pois tive essa sensação em alguns momentos da pesquisa. Contudo, lembro que não penso as brincadeiras a partir de uma vinculação essencialista com o lúdico, como procurei defender na primeira parte desta Dissertação. O Episódio 1 nos indica isso: Duarte ressignificou uma referência cultural – o cumprimento secreto –, fazendo uso de novos gestos, como se estivesse brincando com sua própria reinvenção. Mas apenas isso não foi suficiente para que Nicolas voltasse a brincar com ele, ao menos imediatamente.

De maneira semelhante, no Episódio 2 é possível perceber como as crianças se utilizaram de uma referência cultural – a história da Fada do Dente – para estabelecer novos ambientes, fazendo com que Lívia se sentisse mais tranquila e contente, ao escutar os relatos dos colegas. A história da Fada do Dente é conhecida em inúmeras culturas. Corsaro (2011, p. 143) comenta que “o ritual em torno da Fada do Dente envolve um rito de passagem”. Segundo o autor, trata-se de uma “recompensa pela dor física e pela angústia mental que pode acompanhar a perda dos dentes de leite”.

O Episódio 2 mostrou como uma referência cultural – a Fada do Dente – foi utilizada para desestabilizar um ambiente que não era agradável para as crianças e para nós, devido ao acidente de Lívia. Ao final desse Episódio, temos Lívia contando aos colegas com empolgação sobre o que iria fazer com o seu dente, quando chegasse a sua casa. As relações

que se estabeleceram naquele ambiente a partir de então – das crianças entre si e com as professoras, com a história da Fada, com o lugar onde estávamos – acabaram constituindo novos ambientes, sobretudo para Livia, contente por ter achado seu dente.

Na constituição de *ambientes lúdicos*, embora os elementos que participam desse processo pertençam a um todo indissociável, por vezes algum deles poderá ser mais decisivo ao processo do que outros, como visto nos Episódios 1 e 2. Por *elementos*, podemos entender, nesse contexto, algum objeto, uma palavra ou frase enunciada de determinada forma, um sorriso, abraço, um encontro com algo ou alguém, entre outros exemplos. Nesse sentido, em alguns episódios foi possível apontar quais elementos puderam ser mais relevantes, na constituição de determinados ambientes lúdicos.

### **Episódio 3 – “Vamos desenhar?”**

Em uma das manhãs de aula da turma, após voltarem da aula de informática, as crianças ficaram durante algum tempo à vontade para interagirem entre si. A certa altura, uma das professoras orienta as crianças para voltarem às mesas, pois logo iniciariam uma atividade. A outra professora, então, disse em voz alta: “Vamos pegar o estojo para desenhar o final de semana”. Livia, ao escutar a fala da professora, vibrou com a notícia: “Eeee!”, enquanto buscava seus materiais. (Diários de campo, Outubro de 2018).

Nesse episódio, percebe-se a alegria de Livia ao saber qual atividade seria realizada. Isso não quer dizer que Livia goste ou se alegre com todas as atividades envolvendo desenhos. Mas naquele contexto, em que as crianças aguardavam – algumas em silêncio – as orientações sobre qual atividade seria desenvolvida, saber que tal atividade seria desenhar aquilo que haviam feito no final de semana, fez com que Livia se alegrasse. O enunciado da professora, ao informar qual seria a atividade, foi elemento preponderante na constituição de ambientes que, posteriormente, se mostraram prazerosos para boa parte da turma.

E essa preponderância deve-se, em parte, as referências culturais que Livia compartilha, sobre essa atividade. Nas atividades de desenho que as crianças realizavam todas às Segundas-feiras pela manhã, havia a oportunidade para contar aos colegas um pouco sobre sua vida “fora” da escola. Corsaro (2011, p. 103) entende que esse tipo de atividade narrativa permite que a criança desenvolva “meios de expressar e entender quem são através da participação rotineira em práticas narrativas culturalmente organizadas, nas quais experiências pessoais são contadas”.

Talvez por constantemente suscitarem experiências lúdicas passadas, como no caso dos episódios 2 e 3, as crianças possam ter estabelecido diferentes tipos de relação afetiva a certas referências culturais, fazendo com que pudéssemos pensar tais referências como *referências lúdicas*. Dito de outra forma, o tipo de relação que as crianças estabelecem com certas referências – uma brincadeira, um tipo de música, uma determinada atividade, etc. – podem ter orientado, naquele momento, a maneira como esses sujeitos foram afetados, no encontro com atividades ou ações que, em alguma medida, os remetia àquelas referências.

#### **Episódio 4 – “Não se vá!”**

Nesta tarde, Cheguei à escola mais tarde em relação ao meu horário normal de entrada, o que fez com que eu encontrasse as crianças no refeitório, lanchando. Assim que terminam suas refeições, as crianças começam a formar uma fila para voltar à sua sala de aula. Nesse meio tempo eu me levanto, pego minha mochila e começo a andar na direção da turma, acenando para as crianças. Julia, que talvez não tivesse me visto chegar com uma mochila, comenta com Ana e Isabella, que estão ao seu lado: “o Sandro tá indo embora!”. Então, ao me aproximar da turma, escuto um sonoro “nãããoo” por parte das crianças. Julia se agarra em minhas pernas. Ana pergunta se estou indo mesmo embora. Percebendo a confusão, respondo: “Eu vou ficar com vocês agora de tarde”. Escuto um efusivo “eeeh!”, como resposta das crianças. (Diários de campo, Outubro de 2018).

O anúncio de que eu ficaria com a turma, além de esclarecer a dúvida das crianças naquele momento, suscitou em algumas delas certa alegria e contentamento. A confirmação de minha parte, de que eu passaria à tarde com elas, apareceu nesse contexto como um dos importantes elementos na mudança de ambiente ocorrida no Episódio 4: de certa preocupação em saber se eu estaria indo embora, até a alegria da confirmação de que nós passaríamos a tarde juntos na escola. Entendo que esta reação das crianças levou em conta os prazerosos encontros que tivemos na escola, durante minha pesquisa.

O Adulto, tal como pondera Staccioli (2013, p. 37), “é, obviamente, além do ambiente, um expositor cultural em todos os momentos em que tece um diálogo com as crianças”. Na condição de adulto, é preciso estar atento não apenas ao que se fala, mas *como* se fala aquilo que é dito. Mesmo não tendo dito que iria embora, algumas crianças lamentaram quando escutaram que eu estaria voltando para casa naquela hora. Os ambientes lúdicos são frágeis, suscetíveis a certas falas, olhares, posturas. Enquanto professores, precisamos estar cientes de que a forma como nos expressamos pode ser tão impactante quanto aquilo que é dito.

Por isso, entendo ser importante a afirmação de Fians (2015, p. 33), quando o autor argumenta que “se apostarmos nessa segmentação radical entre adultos e crianças, reduzimos a importância da experiência compartilhada entre as pessoas de todas as idades que habitam determinado tempo e espaço, tornando essas ‘culturas’ quase incomunicáveis”. Na condição de adulto, coloquei-me numa posição em que, além de escutar e dialogar com as crianças, procurava realizar essas e outras ações de maneira a aproximar nossas relações, participando da rotina das crianças, e deixando que elas participassem propositivamente desta pesquisa.

Nesse sentido, podemos pensar que um simples gesto pode desestabilizar nossa movimentação por entre ambientes, de maneira que, por exemplo, o aceite de uma criança destinado a sua amiga, para que iniciem um passeio, pode ser também uma abertura para que um ambiente lúdico se manifeste. Tal como é possível perceber nos Episódios 3 e 4, onde a partir de determinadas falas, as possibilidades de constituição de ambientes lúdicos ganharam um elemento a mais no processo. O movimento pode ser inverso também. Ambientes lúdicos podem ser tensionados a partir de certas relações.

Levando em conta essas considerações sobre ambientes lúdicos, penso que podemos avançar nesse tema. Estando junto com as crianças, procurando escutá-las e percebê-las com atenção, para depois então, em outro momento, refletir sobre meus registros de campo, entendi que, a respeito dos ambientes lúdicos, é possível considerar que os ambientes eram constituídos e dissolvidos, ao longo da pesquisa de campo, de forma intermitente. Foi possível perceber que, em alguns casos, as crianças podiam *estar* e *não-estar* em tais ambientes, mesmo compartilhando dos mesmos espaços. Vejamos o próximo episódio.

#### **Episódio 5 – “Tá bem, tá bem...”**

Sentado próximo a uma das janelas que tem uma vista para a rua, já ao final da tarde, conversei com algumas crianças que estavam próximas. Havia uma parte da turma que ainda fazia suas atividades. Mas tão logo terminavam, as professoras as liberavam para “brincar”. Percebi então que Duarte, que estava sentado, foi em direção à professora, para avisá-la que sua atividade havia sido terminada. “Tá bem, pode ir brincar!”, ela disse. Duarte atravessou a sala, indo até uma das caixas de brinquedos, para escolher um boneco. Próximo a Duarte estavam Daniel, André e Henrique, que brincavam juntos com seus bonecos. Duarte então se junta ao grupo desses meninos, perguntando em voz alta: “Posso brincar com vocês?”. Nenhum dos meninos responde... Virando-se na direção de Daniel, Duarte continua: “Faz de conta que eu caía assim...”, quando foi interrompido por Daniel, que disse: “Tu não tá na brincadeira!”. Abatido com a resposta do colega, Duarte levantou-se, caminhando em direção à professora mais uma vez, talvez para reclamar da atitude de Daniel. Este, ao perceber que Duarte poderia ir até a professora, exclamou em voz alta, visivelmente contrariado: “Ai, Duarte, pode ser então!”. Duarte então se juntou ao grupo. André e Henrique não

participaram da “negociação” em momento algum. O que senti depois foi uma espécie de “quebra” na dinâmica daquela brincadeira. Duarte, mesmo brincando a partir daquele momento com os meninos, precisava a todo instante ir “atrás” deles. Os meninos trocavam de lugar para continuarem suas batalhas: Duarte os seguia. Como se ele não desfrutasse do mesmo *status* que os demais. Mesmo “dentro”, Duarte de certa forma continuava “fora” da brincadeira. Por outro lado, Daniel visivelmente mudara sua fisionomia no continuar daquela brincadeira. Certa contrariedade conduziu suas gestualidades no restante daquelas ações. (Diários de campo, Outubro de 2018).

O episódio acima me fez refletir sobre como, durante uma mesma brincadeira – onde poderíamos posicionar tal brincadeira como fazendo parte das *culturas de pares*<sup>51</sup> – podem circular diferentes afetos, nem todos com um caráter “lúdico”. Embora Daniel tivesse continuado sua brincadeira, o ingresso de Duarte mudou completamente sua forma de se relacionar com seus colegas – talvez até consigo mesmo – ao longo daquele breve evento. Levando em conta sua fisionomia contrariada, Daniel pareceu ter “perdido” a diversão que estava sentindo. O andamento daquela brincadeira se alterou com a entrada de Duarte.

As dinâmicas de amizade estão ligadas às demandas sociais e contextuais das crianças, conforme aponta Corsaro (2011, p. 164). Como apresenta o Episódio 5, Daniel precisou se adequar à chegada de Duarte, de maneira tal, que talvez a própria brincadeira tenha deixado de ser divertida ou mesmo prazerosa para ele, embora ele tenha continuado tal atividade. Daniel pode ter, inclusive, ressignificado algumas referências suas sobre aquela brincadeira e seus colegas. Arenhart (2016, p. 162), por exemplo, entende que as crianças “constroem suas teorias e significações fundamentadas no que refletem sobre suas experiências de vida”.

Em uma perspectiva<sup>52</sup> “tradicional”, poderíamos dizer que Daniel e Duarte compartilhavam de uma “cultura lúdica” em comum, que os permitiram, por exemplo, brincar juntos. Porém, a partir das proposições realizadas neste texto, entendo que as duas crianças brincavam, pois partilham de mesmas referências culturais, tal como nas *culturas de pares*, já referida. No entanto, como pondera Fians (2015, p. 59), as brincadeiras envolvem também conflitos e brigas. No caso do Episódio 5, entendo que Daniel e Duarte brincavam, porém não havendo, necessariamente, um ambiente lúdico estabelecido entre os dois, naquele momento.

Não há garantias de que um ambiente *pensado* para ser lúdico alcance seu objetivo, pelo simples desejo daqueles que possuem tal expectativa. Como relatado no Episódio 2,

<sup>51</sup> Conceito desenvolvido por Corsaro (2011), já apresentado na primeira parte desta Dissertação.

<sup>52</sup> Refiro-me aqui às minhas reflexões a respeito das pesquisas apresentadas na *revisão de literatura*, no capítulo anterior.

basta uma “queda” para abalar toda uma proposta de “atividades lúdicas”. Nesse sentido, sempre me soou estranho expressões como “atividade lúdica” ou afirmações como: “Preparei hoje uma aula lúdica para as crianças!”. Nesses casos, costumava me perguntar: “Como essa pessoa sabe *como* será sua aula? Ela prevê o futuro?”. Ou então: “Como posso chamar uma atividade de lúdica, se eu não sei como os alunos irão recebê-la?”.

Com o tempo, contudo, fui entendendo que grande parte das pessoas que empregam o termo *lúdico* dessa forma – pensando ainda no contexto escolar –, assim o fazem não exatamente por resolverem realizar algum tipo de adivinhação. Existe uma espécie de endereçamento ao passado, àquilo que já ocorreu. Nesse caso, haveria certas experiências lúdicas passadas que, de alguma forma, seriam “convidadas a tornar à cena”, mais uma vez, para confirmar ou legitimar alguma intencionalidade proposta. Tal movimento se utilizaria de um campo de referências culturais do qual os sujeitos participariam em comum.

As crianças podem realizar um movimento semelhante: buscam em experiências lúdicas passadas, referências para mobilizar novos ambientes lúdicos. Como é possível analisar, a partir dos Episódios 3 e 4: foram emoções e sentimentos que afloraram, em boa medida, devido a possíveis recordações que as crianças tiveram, de experiências lúdicas passadas, no sentido de vislumbrar certas referências “materializando-se” novamente, como em uma prazerosa atividade de desenho, em sala de aula. A circulação de referências culturais podem ensejar novas experiências lúdicas.

Nesse sentido e, avançando no texto, falarei a respeito dessa referida dinâmica observada ao longo da minha pesquisa de campo, onde percebi as crianças se utilizando de referências culturais para ensejar novas possibilidades de experiências lúdicas para si e colegas. Se os *ambientes lúdicos* dão conta das condições em que ocorrem certas atividades ou ações, abordarei agora as *culturas lúdicas infantis*, como processo que procura dinamizar formas de se realizar certas práticas. Sendo dois conceitos complementares, a ênfase será dada agora ao segundo conceito, nos próximos parágrafos.

## Culturas lúdicas infantis

Se utilizarmos o termo “lúdico” como um adjetivo para, por exemplo, nomear algum tipo de objeto ou ação específico – “jogo lúdico”, “sequência lúdica”, “ação lúdica” –, toma-se como premissa que este mesmo objeto ou ação pertenceriam, de forma indissociável, a uma “cultura lúdica”, tal como procurei discutir na *revisão de literatura*. Nessas circunstâncias, entendo que existe uma tentativa em reproduzir certas experiências passadas – como se isso fosse possível – ou, pelo menos, alguns elementos dessas experiências, em novos contextos, desconsiderando a multiplicidade de relações estabelecidas nos diversos ambientes presentes.

Contudo, por mais que possamos contar com um mesmo espaço (sala de aula), objetos (materiais e mobiliário disponíveis), e inclusive, com os mesmos sujeitos (colegas de turma), seria um equívoco pensar que isso garantiria, *a priori*, o surgimento de um ambiente lúdico. Nesse sentido, a própria nomenclatura utilizada muitas vezes em contextos escolares, como no caso da “atividade lúdica”, ocorra talvez por certa *expectativa* de que, ao se materializar tal atividade ou, ao se interagir com determinado objeto “lúdico”, poderíamos incorrer em algum tipo de *experiência* lúdica.

O Episódio 1, em alguma medida, expõe esse tipo de situação. Dois colegas, amigos, brincando em sala de aula. A certa altura, os dois se desentenderam. A brincadeira continuou, mas os efeitos desse desentendimento continuaram sendo sentidos. Em Fians (2015), encontramos outro exemplo que apresenta uma situação semelhante. O autor conta sobre certas brincadeiras, realizada por dois amigos. Cada uma das crianças interpretava seus personagens preferidos. No entanto, relata o autor (*Ibidem*, p. 142) em meio a corridas, sons de luta e explosões, muitas dessas brincadeiras “terminavam com uma briga entre os dois”.

Porém, essa expectativa referida pode nos impossibilitar de pensar com maior cuidado sobre as condições para que os ambientes lúdicos possam se estabelecer, em um contexto como o da Educação Infantil, por exemplo. Em certas circunstâncias, há uma tentativa de conformação/confirmação do “lúdico” a determinadas ações das crianças – como no caso da “atividade lúdica” –, como se o adulto, por ser adulto, tivesse condições de antecipar as sensações que seriam vividas pelas crianças. O que, de alguma forma, pode condicionar a nossa própria reflexão sobre as produções culturais das crianças.

Se por um lado, entendo ser preciso que o professor e a escola acolham as crianças nas suas singularidades, sabendo lidar com as suas emoções, tal como na afirmação de Staccioli (2013, p. 7), já referida anteriormente, por outro lado, é preciso que estejamos atentos para



compreendermos as dinâmicas sociais das crianças. Em um diálogo com outros autores, Barbosa (2014, p. 658) aponta para as dificuldades que os adultos têm “para escutar as vozes individuais e coletivas das crianças”. Para uma “presença atenta”, como sugere Staccioli (2013, p. 182), é preciso ter uma compreensão sobre lúdico que ultrapasse as adjetivações.

Como venho procurando desenvolver no decorrer desse texto, entendo que só é possível perceber que determinada experiência está sendo lúdica, a partir do momento em que a própria experiência se abre para nós, em sua temporalidade presente. Ou, como ocorre normalmente, quando nos remetemos as certas referências lúdicas, como: relatos pessoais de experiências lúdicas passadas, histórias tradicionais infantis ou eventos únicos cujas narrativas circulam/circularam, em alguma medida, em nossa sociedade, entre outros exemplos. Nesse contexto, então, como pensar em culturas lúdicas infantis?

Entendo as *culturas lúdicas infantis*, por um lado, como um processo que deriva de relações sociais onde há uma capacidade, das crianças, em apropriar-se de referências culturais lúdicas. A partir dessas referências, as crianças teriam condições de participar, de maneira propositiva, na dinâmica de ambientes que podem vir a ser lúdicos. Ao tomar conhecimento dessas referências, as crianças podem produzir e reproduzir – utilizarei expressão “(re)produzir”, de maneira a abarcar os dois aspectos – certas culturas que podem proporcionar a elas experiências lúdicas.

Por outro lado, as culturas lúdicas infantis dizem respeito, também, a certa sensibilidade, por parte das crianças, em reconhecer aspectos lúdicos em situações ainda não pensadas anteriormente, de maneira que tal sensibilidade possibilite não apenas experimentar tal momento, mas apropriar-se dessa experiência de maneira a compartilhá-la futuramente, em novas referências lúdicas. Nesse movimento, as crianças aprendem que uma experiência lúdica não diz respeito apenas à “realização” de determinada atividade, como um “jogo lúdico”, mas refere-se também a *maneira* como ela será desenvolvida.

Nesse sentido, entendo que na (re)produção de culturas lúdicas infantis, haverá momentos “estáveis”, como nas relações dos sujeitos com certas referências lúdicas. No entanto, essa estabilidade encontra-se no conjunto dessas referências apropriadas – certas atividades, músicas, brinquedos, lugares –, e não nas relações constituídas pelos sujeitos que, embora talvez ensejadas por tais referências, levam em conta também os ambientes presentes, nas afetividades que os permeiam, não sendo totalmente “estáveis” nas suas dinâmicas. Por isso, por exemplo, a brincadeira divertida de hoje, pode se tornar conflituosa no dia seguinte.

Pensemos agora um pouco melhor sobre esse primeiro aspecto referido das culturas lúdicas infantis, a respeito da apropriação de narrativas passadas, na compreensão de certas

referências lúdicas que poderão, ou não, serem utilizadas em momentos posteriores. Para isso, trarei outros episódios de meus registros de campo, juntamente a articulações teóricas. Depois, de igual forma, farei o mesmo movimento em relação ao outro aspecto do conceito, ou seja, essa referida sensibilidade a novos elementos talvez ainda não pensados pelas crianças, como referências lúdicas.

### **Episódio 6 – “Branca de neve”**

Em uma das belas tardes em que estive na escola, acompanhei as crianças experimentarem diversas formas de contação de histórias, tanto como ouvintes, como protagonistas na própria contação. Nesta tarde, a história – ao menos do meu ponto de vista – que perpassou o imaginário das crianças da J2 foi à história de *Branca de Neve e os sete anões*. Nesse dia, as crianças faziam uma apresentação (dramatização) dessa história para outras turmas, no refeitório da escola. Houve um belo empenho da escola em tentar proporcionar uma boa experiência às crianças. Nesse sentido, o espaço do refeitório foi preparado para receber as apresentações – pois outras turmas também se apresentariam. As crianças da J2 também se prepararam para o evento, ao longo dos ensaios que realizaram. A história de *Branca de Neve*, grosso modo, já era conhecida pela turma. Além do mais, a escola disponibilizou fantasias para as crianças que quiseram participar da apresentação. Esses aspectos, entre outros, criaram um contagiante ambiente de euforia entre a turma J2 em relação ao que estaria por vir para elas. Pude testemunhar tal euforia logo na minha chegada, pois o primeiro assunto conversado com as crianças foi sobre a apresentação que ocorreria mais adiante. Entre os temas conversados: quais seriam e como atuariam com os personagens que cada uma interpretaria, além do seu papel na história, seus trejeitos, sua fala, etc. Após a apresentação, já em sala de aula, as crianças passaram algum tempo “livres”, conversando, brincando e interagindo entre si. Uma das professoras entrega à turma diversos livros de histórias infantis, para que pudessem “ler”. Duarte se aproxima de mim, dizendo: “Ôh, Sandro! Conta a história da Branca de Neve?” Então quase toda a turma se aglomera a minha volta para escutar a história. Há sorrisos por toda a parte. Algumas crianças chegam a saltitar enquanto preparo a fala. O enredo da história que estava escrita no livro não é exatamente o mesmo da história que as crianças interpretaram. Por isso, foi possível perceber as expressões de surpresa de algumas crianças, com as variações existentes entre as diferentes versões. “O que é vaidosa?”, pergunta André. “É alguém que se preocupa em ser bonita”, respondi. Então, escuto o som de “aaaahh!”, como se fosse um coro, das crianças que me escutavam. Parecia surgir novas aprendizagens à história já conhecida. Em certas passagens, as crianças narravam junto comigo a história, como por exemplo, quando a bruxa lançou a famosa frase: “Espelho, espelho meu...”. Ao perceberem as múltiplas vozes entoando a mesma fala, as crianças começaram a rir. Alguns questionamentos também foram feitos! Livia, em certo ponto me perguntou: “Por que ela não fugiu?”, referindo-se ao momento onde a *Branca de Neve* encontrava o caçador na floresta. Ao narrar o final da história, com a célebre passagem “e viveram felizes para sempre”, Duarte exclamou aos colegas: “Então a história tava certa!”, seguido, então, por uma salva de palmas das crianças. Tempos depois, em um momento onde as professoras momentaneamente não estavam em aula, Duarte perguntou aos colegas próximos: “Quem quer brincar de Branca de Neve?” Alguns colegas responderam positivamente.

“Eu sou o Soneca!”, disse Ana. “Eu o *Superman!*”, responde Arthur, que logo após continua: “A gente já contou a história, agora é brincadeira”. E então, as crianças começam a se organizar para brincar. Porém, logo em seguida, Lívia, que estava na porta de entrada da sala, volta rapidamente, alertando os demais: “A prof. tá vindo!”. Foi o sinal para que todos voltassem a se sentar, procurando acalmarem-se, cada uma das crianças com o livro entregue anteriormente pelas professoras. (Diários de campo, Outubro de 2018).

Bem, o episódio acima é narrado aqui, dessa maneira, pois pretende situar o leitor a respeito das minhas próximas proposições. Uma contextualização, para que seja possível compreender um pouco a maneira como certas dinâmicas se desdobraram. Por isso, tomei a liberdade de deixar tal episódio um pouco mais extenso. O que segue agora são algumas considerações teóricas sobre situações ocorridas após a apresentação, levando em conta o ponto em questão nesse momento: o movimento das crianças da turma de utilizarem referências lúdicas para ensejar futuros ambientes lúdicos.

O Episódio 6 ilustra, no processo de (re)produção de culturas lúdicas infantis, a apropriação, por parte das crianças, de elementos que compõem as “referências culturais” da história de *Branca de Neve* – nas suas diferentes versões, cenários, características e trejeitos dos personagens, etc. –, assim como o estabelecimento de vínculos afetivos aos diferentes personagens da história – a princesa, a bruxa má, os anões, entre outros. Nesse sentido, entendo que a apropriação dessas referências ocorreu de forma semelhante ao processo formulado por Corsaro (2002; 2011) de *reprodução interpretativa*.

Embora este conceito tenha sido pensado para operar dentro da perspectiva das *culturas de pares* (CORSARO, 2011), penso que devido à aproximação desses dois conceitos – algo que será abordado ao longo de todo este texto –, trata-se de uma dinâmica adequada para utilizar nesta Dissertação a respeito do processo das crianças apropriarem-se sobre suas referências lúdicas. O conceito de *reprodução interpretativa*, faz parte de um universo conceitual que compreende as crianças como agentes sociais ativos nos processos de produção cultural no meio em que vivem.

Para formular esse conceito, Corsaro (2002, p. 114) compreende que “as crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura”. Tal apropriação “criativa” se desdobra em dois efeitos: por um lado, expande as culturas das crianças e, por outro lado, contribui para a reprodução da cultura adulta. E a esse processo, então, Corsaro (*Ibidem*) dá o nome de *reprodução interpretativa*. Trata-se de um

conceito largamente conhecido, utilizado inclusive por autores os quais venho mantendo diálogos conceituais ao longo desta pesquisa.

Müller e Carvalho (2009, p. 178), por exemplo, entendem que esse conceito contrasta com as “abordagens tradicionais da socialização das crianças que tendiam a ver este processo apenas como uma relação vertical, na qual as crianças, por meio da imitação, da reprodução e da cópia, iam aprendendo habilidades e conhecimentos”. Estando posicionado teoricamente no interior da Sociologia da Infância, Corsaro (2002, 2011) leva em consideração que a criança, por se um agente social ativo no interior da produção cultural do meio onde vive, não se limita apenas a reproduzir hábitos adultos.

No processo de *reprodução interpretativa*, Corsaro (2011, p. 54) entende que há uma apropriação criativa de informações e conhecimentos do “mundo adulto”, uma produção e participação das crianças nas suas próprias culturas, e uma posterior “contribuição infantil para a reprodução e extensão da cultura adulta”. Nesse sentido, o termo *reprodução*, segundo o autor, inclui a ideia de que as crianças “contribuem ativamente para a produção e mudança culturais” (*Ibidem*, p. 31). Já o termo *interpretativo*, abrange os aspectos “inovadores e criativos da participação infantil na sociedade” (*Ibidem*, p. 31).

Em acordo com esse autor, Arenhart (2016, p. 31) entende que a reprodução interpretativa reafirma “esse duplo movimento realizado pelas crianças na relação com a cultura: de manutenção e de invenção; de (re)produção e de interpretação”. Nesses termos, entendo aqui se tratar de um conceito que pode ser utilizado para entendermos esse aspecto das *culturas lúdicas infantis*, que diz respeito à capacidade das crianças, em apropriar-se de referências culturais, lúdicas ou não, tendo condições, assim, de participar da dinâmica de ambientes que podem vir a ser lúdicos.

Voltando ao Episódio 6, perceba que a ludicidade não esteve presente apenas no momento da brincadeira. Ela antecedeu a própria brincadeira. O bom ambiente percebido tanto na apresentação, quanto na contação de histórias, continuou na própria brincadeira. Ou seja, ambientes lúdicos se mostraram presentes, ao longo dos diferentes eventos. Ambientes que foram enfraquecendo, a partir do momento em que Livia avisou as demais crianças da chegada das professoras, talvez por achar que elas não concordariam com a brincadeira, uma vez que a “ordem” era para que contassem as histórias dos livretos e revistas aos colegas.

O interessante, nessa parte final do Episódio, é sublinhar – estando certa ou não – a percepção de Livia sobre um certo ambiente em aula que deveria, de alguma forma, cessar na chegada das professoras – pois, naquele momento, ludicidade e brincadeira se sobrepunham. Dito de outra forma, parece que as crianças também compreendiam as diferentes formas de se

realizar as mesmas atividades – ler em silêncio, quietas, ou mais descontraídas –, de maneira que em certas circunstâncias foi preciso não apenas terminar a brincadeira, mas ficar em silêncio também, por exemplo.

Levando em conta as considerações realizadas até o momento, penso ter ilustrado parte<sup>53</sup> do processo de materialização das culturas lúdicas infantis. No entanto, como dito anteriormente, tal processo é composto também por outro aspecto: as *culturas lúdicas infantis* dizem respeito também à sensibilidade das crianças em se reconhecerem em ambientes lúdicos, em situações ainda não experimentadas anteriormente. E é sobre este ponto que gostaria de me referir agora, apresentando outros episódios onde, posteriormente, realizarei minhas proposições teóricas.

#### **Episódio 7 – “Amigooo!”**

Enquanto aguardava as crianças lancharem – e fazia isso sentado em um banco próximo ao corredor de acesso ao refeitório –, uma das turmas do maternal se aproximou de mim, pois se deslocavam para suas mesas. No caminho, algumas crianças me olharam e acenaram. Um dos meninos saiu da fila, vindo em minha direção. Então, quando se aproximou mais, dei um grande sorriso para ele, dizendo: “Ah, aí vem meu amigo!”. Ele começou a sorrir, e então me deu um abraço. Enquanto nos abraçávamos, disse a ele: “Que saudade do meu amigo!”. Ele começou a rir novamente, retornando para a fila. Mais tarde, na hora da janta, o belo gesto se repetiu: enquanto observava as crianças da turma jantarem, a mesma turma do maternal passou novamente por mim. O mesmo menino que me abraçou anteriormente, ao reparar que eu estava sentado no mesmo lugar, saiu da fila mais uma vez. Porém, enquanto se aproximava, ele começou a conversar comigo, dizendo: “Amigooo!”, enquanto vinha em minha direção com os braços abertos, sorrindo. (Diários de campo, Novembro de 2018).

\* \* \*

#### **Episódio 8 – “Elevador”**

Enquanto conversava com algumas crianças, em um momento onde elas estavam à vontade para brincar, Amanda se aproximou de mim e, segurando minhas mãos, subiu sobre meus pés. Talvez ela quisesse começar uma dança. Mas, antes que isso acontecesse, segurei suas mãos com firmeza e tirei um dos pés do chão, subindo até quase a altura da minha cintura. Como continuou firme na posição em que estava, Amanda acabou “subindo” junto, apoiada em minhas mãos e no meu pé direito. Ela se surpreendeu com o movimento e, ao mesmo tempo em que se surpreendia, um sorriso surgiu em seu rosto, como quem se alegra pela própria surpresa. Quando desci a perna, ela começou a sorrir ainda mais, dizendo: “Faz de novo, Sandro!”. Repetimos o gesto. Lucas observava nossos movimentos. Ele se aproximou, perguntando: “O que vocês tão fazendo?”. Amanda respondeu: “Sobe no pé dele!”. Então faço o mesmo gesto com Lucas, que se diverte, assim como Amanda. Ana também se aproximou, perguntando para Amanda: “Que é isso?”. Então respondi: “Esse é o elevador!”. Então faço Ana “subir”

<sup>53</sup> Do ponto de vista teórico, porque na prática, esses momentos se atravessam.

também. Como já estávamos entre quatro pessoas, outras crianças começam a reparar naquela cena. Duarte chegou próximo de onde estávamos, tentando entender o que acontecia. Lucas então comentou: “Esse é o elevador!”. Duarte então observou eu fazer o movimento com outras crianças, e então convidou Nicolas para fazer o mesmo movimento. Ele não conseguiu fazer Nicolas “subir”, afinal, a diferença de tamanho e peso entre os dois é muito pequena. Duarte então sugeriu a Nicolas que fizesse comigo: “O Sandro consegue!”. (Diários de campo, Outubro de 2018).

Repare que, tanto no Episódio 7, no encontro com a criança do maternal, quanto no Episódio 8, na brincadeira do “elevador”, estabeleceram-se ambientes lúdicos em situações que, em princípio, não apareciam necessariamente como “lúdicas”. A criança do maternal se aproximou de mim, pela primeira vez, movido talvez pela curiosidade em saber a respeito do adulto que se encontrava sentado no banco, uma vez que não nos conhecíamos. Porém, quando nos encontramos pela segunda vez, sua postura foi diferente da primeira: sua aproximação foi seguida de sorrisos, de quem iria encontrar um amigo.

No segundo caso, mesmo que as crianças já estivessem descontraídas, divertindo-se em meio a conversas e brincadeiras, a surpresa de Amanda pelo movimento feito no “elevador”, foi uma surpresa de quem experimentou a ludicidade, em uma situação que, até então, não havia sido pensada com tal intencionalidade. Não apenas para ela, mas para as demais crianças que estavam participaram do Episódio 8, como procurei descrever. Uma mistura de surpresa e alegria, com uma vontade em compartilhar daquela vivência com os demais colegas.

Nesses dois episódios há um divertido encontro. No primeiro, em um ambiente “sóbrio”, crianças em silêncio, em fila, enquanto se deslocavam para o refeitório. Ambientes lúdicos, nesses contextos, seriam uma possibilidade, entre tantas outras. Contudo é justamente nessa diversidade de encontros que práticas culturais são constituídas. Tal como argumenta Barbosa (2014, p. 651), “a vida cotidiana das crianças e a diversidade dos mundos sociais em que elas vivem é um aspecto central para compreender as possibilidades das culturas da infância”. Abraçar um amigo a cada encontro com ele, talvez seja uma dessas possibilidades.

No Episódio 8, porém, o encontro se deu em um ambiente com as crianças mais descontraídas, onde algumas inclusive brincavam. Ambientes lúdicos, aqui, circulavam por entre a turma, favorecendo o ensejo a novas práticas, como no caso do “elevador”. Amanda e as demais crianças tomaram gosto pela despreziosa ação realizada. No decorrer dos dias, as crianças voltaram a pedir para “subir no elevador”, ou utilizavam cadeiras para tanto. Entre

elas, inclusive, a prática foi tentada. As crianças, como aponta Carvalho (2015, p. 135), “ao interagirem com o mundo, criam formas próprias de compreensão e de ação”.

Levando em conta todas essas aprendizagens que minha pesquisa proporcionou, percebi que, seja através de referências passadas, ou a partir de novas descobertas, as *culturas lúdicas infantis* deram condições para que as crianças compreendessem formas de experiências lúdicas que poderiam se realizar de diversas outras maneiras como, por exemplo, ao ressignificarem as consequências de um acidente, como visto no Episódio 2. E entendo que é neste ponto que, por exemplo, poderíamos estabelecer algumas diferenças entre as culturas lúdicas infantis e as culturas de pares.

As *culturas de pares* são definidas, conceitualmente – como visto no capítulo anterior –, como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais” (CORSARO, 2011, p. 128). Embora reconheça tal proposição, no decorrer de minha pesquisa entendi também que, dentro desse “conjunto estável”, existe uma diversidade de possibilidades quanto as formas de se realizar tais conjuntos. Os episódios narrados até aqui mostram, por exemplo, situações que poderiam ter outros desfechos, mas tornaram-se experiências lúdicas para as crianças.

Da mesma forma, foi possível observar situações que, para o mundo adulto, seriam entendidas como “lúdicas”, porém tiveram outros desdobramentos, conflitantes, sobretudo. Por mais que haja, por exemplo, um “conjunto estável” de atividades que as crianças tenham conhecimento sobre, tais atividades serão materializadas por meio de diversas experiências, de acordo com os ambientes as quais se realizarão. Uma atividade que foi divertida hoje pode não ser amanhã, embora o espaço, sujeitos e materiais sejam os mesmos. E mais: uma mesma atividade pode ser divertida para algumas crianças, e para outras nem tanto.

### **Episódio 9 – “Assim não!”**

Em uma Segunda-feira, pela manhã, as professoras entregam folhas A4 em branco para as crianças desenharem sobre “as coisas que fizeram” no fim de semana que havia passado. Enquanto desenhavam, algumas crianças narram suas próprias ações. Em uma das mesas, Amanda e Ana começam a narrar o desenho que Yasmin está fazendo. Yasmin parece se divertir com as meninas e, por vezes, mostra seu desenho para elas. Daniel, que está sentado à mesa junto delas, observa a cena. Então, também começa a participar da “narração”, agregando alguns elementos, assim como as meninas. Em certo momento, Yasmin pondera sobre algumas de suas escolhas: “Assim não, Daniel!”. Ele ajusta sua narrativa, e continua a participar com as meninas. (Diários de campo, Novembro de 2018).

### **Episódio 10 – “É assim, óh!”**

Durante o café da tarde da turma, realizado no refeitório da escola, Juan, Nicolas e Giulia conversam, enquanto comem. Observo a cena a certa distância. Nicolas diz algo aos dois, e os três começam a rir. Juan então se vira para Nicolas, dando três “tapinhas” na cabeça de Nicolas, como quem diz: “Muito bem, rapaz!”. Porém Juan utiliza uma força excessiva, e Nicolas reclama para ele. Giulia, então, repreende Juan, e bate na cabeça dele, repetindo o gesto feito em Nicolas, porém utilizando uma força mais moderada, dizendo: “É assim, óh!”. (Diários de campo, Setembro de 2018).

Nesses dois Episódios acima, o que temos, basicamente, são formas diferentes de participar de mesmas ações ou atividades. Tanto as narrações de Daniel para os desenhos de Yasmin, quanto o reconhecimento de Juan sobre o que fora dito anteriormente por Nicolas estão dentro daquilo que poderíamos chamar de *cultura de pares*, tal como define Corsaro (2011), pois dizem respeito a um conjunto práticas/atividades que foram aprendidas e compartilhadas em algum momento, pela turma. Repare, contudo, como para uma mesma atividade, diferentes formas de expressão são estabelecidas nessas relações apresentadas.

As duas crianças, Daniel e Juan, aprenderam com seus colegas – com Yasmin e Giulia, respectivamente –, que existem diferentes formas de se realizar uma mesma prática, e que nem todas são agradáveis àqueles(as) que partilham da mesma experiência que eles. Como bem destaca Corsaro (2011, p. 182), “a cultura de pares nem sempre é uma imagem de paz, alegria e espírito de comunidade”. Nos episódios 9 e 10, há um momento de dissociação entre as *culturas de pares*, que dizem respeito a todo conjunto de práticas, e as *culturas lúdicas infantis*, que se referem as experiências lúdicas.

Mesmo em Corsaro (2011) é possível verificar também certas dissociações entre esses dois tipos de situação a respeito de práticas culturais infantis, encontrados em contextos escolares da Educação Infantil, ou seja, na cultura de pares e no que entenderíamos por culturas lúdicas infantis. Embora, evidentemente, o autor procure entender essas situações como sendo pertencentes a um mesmo conceito, é interessante observar como o autor se refere ao seguinte exemplo: ao falar sobre literatura e histórias infantis, o autor relata uma investigação em que duas pesquisadoras realizam sessões de leitura com duas crianças.

A certa altura, Corsaro (2011, p. 136), comenta: “embora fascinadas por histórias com gigantes, dragões, monstros e rainhas más, as meninas frequentemente pediam a mãe [uma das pesquisadoras], por exemplo, para fazer o dragão ‘falar em uma voz normal’, porque ele era demasiado assustador”. Repare que, mesmo fazendo parte das culturas de pares, a contação de histórias, nesse caso, poderia ou não se realizar em um ambiente lúdico ou, ao



menos, “não assustador”. Por vezes, como vimos, as sessões eram realizadas em condições não muito agradáveis, o que gerava manifestações por parte das crianças.

Nesses contextos, entendo que as *culturas lúdicas infantis* podem ou não se justapor as *culturas de pares*. No universo cultural (re)produzido pelas crianças, haverá momentos em que práticas culturais se realizem em *ambientes lúdicos*. Tal como a cultura de pares, as culturas lúdicas infantis são produzidas pelas crianças. Ambientes lúdicos ensinam novas possibilidades às culturas lúdicas infantis. Essas, por sua vez, contribuem para que ambientes lúdicos possam surgir. Um processo que pode se retroalimentar e que tem, nas crianças, um dos agentes sociais responsável por colocar em movimento tal dinâmica.

É com este novo olhar às (re)produções culturais infantis – nos contextos e ambientes onde ocorrem; nas relações, interpretações e diálogos estabelecidos; nos afetos que circularam nesses contextos; na força de certas experiências passadas; no que se modifica e naquilo que insiste em permanecer – que penso ser possível uma compreensão sobre lúdico e as culturas lúdicas infantis no âmbito da Educação Infantil. Nesse sentido e, avançando no texto, descreverei na próxima parte da Dissertação minha pesquisa de campo, onde apresentarei a escola, minhas escolhas teórico-metodológicas, e as aprendizagens realizadas no processo.

# Os sentidos metodológicos

(sobre sentidos, escolhas e implicações)

Assumir como válido, sério e legítimo o que as crianças querem e têm para nos contar, ou não, mesmo que não o façam nos mesmos termos em que nós, adultos, o fazemos, significa procurar conhecê-las nos seus contextos de vida, mais pelo fazer do que pelas suas idades. (FERREIRA, 2004, p. 38).

**B**em, ao longo das próximas páginas deste capítulo irei descrever a forma como desenvolvi, para esta dissertação, as escolhas teórico-metodológicas, e a dinâmica com que tais escolhas se materializaram, durante minha pesquisa de campo. Ou seja, neste capítulo, escreverei sobre como se produziram os materiais empíricos, ao longo dos caminhos investigativos escolhidos, e as aprendizagens adquiridas no processo. O momento em que as proposições teóricas realizadas anteriormente foram sentidas e formuladas no empírico, na escola, com as crianças!

Inicialmente, faço uma apresentação da escola onde realizei a pesquisa, descrevendo o processo de seleção e algumas características suas. Em seguida, relato as escolhas metodológicas para esta investigação – na entrada em campo, nos pressupostos teóricos, atividades desenvolvidas e nas questões éticas –, e como tais escolhas materializaram-se no campo. E por fim, desenvolvo minhas unidades de análise, pensadas a partir de relações teórico-metodológicas emergentes do próprio campo de pesquisa, ou seja, alguns eixos centrais na produção dessas culturas lúdicas infantis.

Este é um capítulo no qual procurarei mostrar a operacionalidade dos conceitos de *ambientes lúdicos* e *culturas lúdicas infantis*. A pesquisa de campo é parte constituinte de tais proposições. Embora o uso da terminologia “teórico(a)” seja adotado para certos momentos desta dissertação, toda produção conceitual desenvolvida foi entrelaçada com os materiais empíricos do campo, com aquilo que as crianças me oportunizaram sentir, nas suas próprias contribuições. Do ponto de vista político-pedagógico, a própria construção deste capítulo fez parte dessa referida produção conceitual.

De maneira que a pesquisa de campo iniciou antes mesmo da escolha da própria instituição onde seria realizada minha investigação. As primeiras formulações teóricas

aconteceram durante os estudos realizados pelo grupo de mestrandos da linha de pesquisa a qual faço parte. Juntamente com nosso orientador, ao longo de várias leituras sobre a temática, pesquisas semelhantes realizadas anteriormente, e de inúmeras reflexões, ideias e apontamentos, onde a colaboração e coesão do nosso grupo foram essenciais para um arejado e fundamentado início de pesquisa.

À medida que avançava em meus estudos, fui me aproximando de autores que também se dedicaram a realizar pesquisas *com* crianças, e que foram decisivos para as formulações teóricas contidas nesse capítulo: Graue e Walsh (2003), e Vasconcelos (2016). Suas contribuições serão observáveis mais adiante, através de algumas citações suas. Porém, foi na capacidade de se sensibilizar com o contexto que permeia o investigador que se encontrou meu maior interesse por tais autores. Citá-los nesse capítulo, é consequência de uma “empatia teórica”. Leituras enriquecedoras, sem dúvida.

Excetuando o próximo ponto do capítulo, onde apresento o campo (a instituição) onde foi realizada minha investigação, os próximos parágrafos desse capítulo serão escritos em uma articulação, que é resultado dos meus já referidos estudos com as experiências que tive no encontro com o contexto escolar. De maneira que trarei trechos de episódios contidos em meus registros de campo, juntamente com excertos de produções teóricas, visando estabelecer aproximações e distanciamentos; referências passadas com a experiência presente, na tentativa de produzir condições para que as práticas culturais das crianças se tornem visíveis.

## O campo de pesquisa (a escola de Educação Infantil escolhida)

*I'm an alien  
I'm a legal alien  
- Sting.*

A escolha do local para a pesquisa de campo foi precedida por encontros, reuniões e negociações com meu orientador e colegas de linha de pesquisa, visando aspectos que, de alguma forma, definiram um perfil inicial da instituição a ser escolhida, assim como a viabilidade em realizar o processo metodológico nessa futura escola. E, uma vez definidos os pré-requisitos que configuraram tal perfil, iniciamos alguns contatos com as profissionais responsáveis dessas instituições que estariam entre as possibilidades de escolha, apresentando nossa proposta de pesquisa para, então, chegarmos a um acordo final.

Nesse sentido, o processo ocorreu basicamente desta forma: em um primeiro momento, ao me reunir com meu orientador, conversamos a respeito daquilo que entendíamos serem as características básicas da instituição com a qual realizaríamos algum tipo de parceria. Assim, elencamos duas características centrais, em que a primeira delas era de que a escola pesquisada deveria ser próxima, geograficamente, ao local onde atualmente resido, pois, uma vez que não obtive bolsa de estudos, os custos de locomoção até a instituição não poderiam ser elevados.

A segunda era que essa escola fosse uma instituição pública. Penso que essas instituições, em nosso país, sobretudo as de Educação Infantil, encontram-se desassistidas do ponto de vista de uma maior circulação de trabalhos acadêmicos que procurem dar visibilidade à diversidade cultural infantil produzida em seu interior e que, por serem públicas, representam uma significativa parcela da nossa sociedade escolar. E por entender ser importante fazer com que esta pesquisa dialogue com nossa sociedade, entendi ser necessário realizá-la em uma instituição também pública.

Realizada a definição do perfil da escola, ficamos com duas opções para iniciar uma aproximação. E dessas duas possibilidades, acabamos escolhendo aquela em que meu orientador já possuía contato, por meio de projetos anteriores<sup>54</sup>. Iniciou-se, então, um segundo momento, no qual entrei em contato com a supervisora da instituição escolhida, com o intuito

---

<sup>54</sup> Por meio de supervisão de estágios de docência na Educação Infantil realizados anteriormente na referida escola.

de me apresentar, enquanto mestrando, e de apresentar a proposta de minha pesquisa. Após uma primeira conversa por telefone, obtive uma resposta positiva de sua parte para que nos encontrássemos pessoalmente.

Marcado nosso encontro – uma reunião pela manhã, em um início de semana –, realizei o caminho de ida levando não apenas o projeto desta Dissertação, mas também reflexões e expectativas, sobre como seria essa escola. Uma instituição pública, algo que, em nosso país, dado nosso atual contexto político, nos remete invariavelmente a certos estereótipos: infraestruturas precarizadas, professores mal remunerados, pouco incentivo financeiro por parte do governo, enfim... Situações que apareceram para mim naquele momento como imagens possíveis daquilo que poderia encontrar na minha chegada.

Só de pensar nessas circunstâncias – que, apesar de generalistas, dizem respeito a certas cenas encontradas no âmbito escolar brasileiro –, já me senti grato pelas professoras responsáveis por abrirem as portas da escola a um pesquisador universitário para que pudéssemos iniciar uma parceria de trabalho. Entendo que não é uma situação simples para uma escola, na figura de suas representantes e demais colaboradores, expor-se, mostrar seu cotidiano, suas fragilidades e carências. Essas circunstâncias me remeteram à sentença de Vasconcelos (2016, p. 66): “Que benefícios poderão os sujeitos usufruir da investigação?”.

Ao chegar ao destino – a instituição de Educação Infantil escolhida para minha pesquisa de campo fica na região central de Porto Alegre –, deparo-me com um amplo prédio situado no cruzamento entre duas grandes avenidas. Estando ao lado de fora, foi possível ver, através das extensas grades que percorrem a fachada de um edifício de dois andares, uma área arborizada, de chão batido, com alguns brinquedos espalhados, como se fosse um pequeno parque. As copas das árvores pareciam abraçar-se, lá no alto, formando uma barreira para os raios do sol que, mesmo em um céu aberto, cortavam as folhas com dificuldade.

**Foto 1 - Entrada da escola, vista de dentro.**



**Fonte: elaboração própria (2018).**

**Foto 2 - Entrada, vista agora em outro ângulo.**



**Fonte: elaboração própria (2018).**

### **Episódio 11 – “Apresentando a escola”**

O portão de entrada fica próximo ao muro esquerdo, onde um longo corredor que perpassa a área arborizada conduz até a secretaria. Há câmeras de segurança em alguns pontos, percebo. Bato na porta, apesar de ela estar aberta. No interior da pequena sala, sou atendido por uma funcionária que pede para que eu aguarde até a supervisora chegar. Enquanto aguardo, observo o local. Há vários cartazes coloridos colados na parede, com algumas normas da instituição, horários de turmas, períodos de matrículas, campanhas de caridade, etc. Minutos depois, encontro a supervisora com quem conversei por telefone. A supervisora – uma professora pedagoga, que trabalha nessa escola há mais de vinte anos – apresentou-me uma parte da escola, bem como às professoras responsáveis pela turma que iria conhecer. Os imprevistos encontrados por ela naquela manhã impediram, infelizmente, um passeio mais prolongado, o que não impediu, contudo, que tivéssemos uma agradável conversa em sua sala, próxima à secretaria. No caminho até lá, foi possível, ao passarmos pelo refeitório, ver algumas crianças lanchando. Depois das apresentações, a professora contou-me um pouco do histórico da instituição e do seu funcionamento. (Diários de campo, Agosto de 2018).

**Foto 3 - Refeitório.**



**Fonte: elaboração própria (2018).**

A instituição existe há quase quarenta anos, e possui um atendimento de caráter filantrópico-assistencial. Inicialmente, essa instituição foi pensada para atender a população que morava em seu entorno. Nos primeiros anos, era atendida uma média de trinta crianças por ano, por meio de um trabalho realizado por mulheres voluntárias, orientadas por uma

pedagoga. Com o passar do tempo, o núcleo pedagógico, sentindo necessidade de qualificar seu trabalho, buscou auxílio junto à Secretaria de Educação, tendo como resultado a contratação de novas educadoras.

Na década de 1990, com a importante ascensão das mulheres no mercado de trabalho, e a dificuldade que as mães tinham em encontrar um local para deixar seus filhos, sobretudo na faixa etária do zero aos dois anos, a instituição criou um berçário, atendendo inicialmente dez crianças, aproximadamente. Mas foi somente duas décadas depois, em 2010, que a instituição recebeu autorização e credenciamento do Conselho Municipal de Educação para funcionar como Escola de Educação Infantil. Atualmente, a escola atende cerca de cento e vinte crianças em horário integral, dispostas na seguinte forma:

#### Disposição das turmas

Quadro 3

Turmas	Número de crianças	Número de educadoras
B1 (berçário)	15	3
B2	18	3
M1 (maternal)	19	2
M2	19	2
J1 (jardim)	25	2
<b>J2</b>	<b>25</b>	<b>2</b>

Fonte: elaboração própria (2018).

Do total das educadoras atuantes na escola apontadas no quadro acima, quatro são professoras com graduação em Pedagogia, sete possuem nível técnico em Magistério, e três são professoras assistentes – estagiárias ou voluntárias. Sobre as crianças, as informações



iniciais que tive da supervisora indicavam que, grande parte das cento e vinte e uma crianças que frequentam a escola possuíam uma situação social e econômica bastante vulnerável. A ponto de ser possível afirmar, por exemplo, que boa parte da alimentação dessas crianças é provida unicamente pela escola.

O cotidiano dessa comunidade escolar se orienta a partir de um cronograma pré-estabelecido pela sua direção que determina a dinâmica de algumas rotinas ao longo do dia, para todas as turmas. Apesar de seus próprios cronogramas, as turmas as realizam levando em conta uma agenda principal. Apresento, a seguir, esta agenda de atividades gerais diárias – aquelas que dizem respeito a toda a escola. Esses horários foram disponibilizados pela supervisora, que fez a ressalva de que tais horários estão sujeitos a alterações, principalmente durante o período de férias da rede pública.

- *8h*: entrada das crianças na Instituição
- *8h:20min – 8h:45min*: café da manhã
- *11h – 11h:30min*: Almoço
- *14h:30min – 14h:45min*: Lanche coletivo
- *16h:15min – 16h:30min*: Janta
- *18h*: Saída das crianças

A turma com a qual tive a oportunidade de desenvolver minha pesquisa foi a “Jardim 2” (J2), onde se encontram crianças entre cinco e seis anos de idade. A turma J2 possui duas professoras pedagogas. Eventualmente, existe a presença de monitoras auxiliando em certas atividades – como no caso de datas comemorativas –, assim como outros pesquisadores que, como eu, desenvolvem pesquisas acadêmicas com a participação das crianças. Essa turma possui alguns horários específicos em seu cronograma de atividades, além dos apresentados anteriormente:

Horários de recreação livre no pátio:

- Segundas – feiras: 9h:20min às 10h / 15h:20min às 16h
- Terças – feiras: 10h às 10h:40min / 14h:45min às 15h:20min

- Quartas – feiras: 9h:20min às 10h / 15h:20min às 16h
- Quintas – feiras: 10h às 10h:40min / 14h:45min às 15h:20min

**Foto 4 - Pátio para recreação livre.**



**Fonte: elaboração própria (2018).**

Horários da Educação Física:

- Terças – feiras: 10h:15min às 11h
- Quintas – feiras (um mês sim, outro não, em rodízio com a J1): 10h:15min às 11h

Horários para a sala de vídeo:

- Segundas – feiras: 8h:45min às 9h:45min
- Quartas – feiras: 14h45min às 15h:45min

Horário das confraternizações (quando ocorrer)

- Sextas – feiras: 15h:30min às 16h

**Foto 5 - Pátio para educação física.**



**Fonte: elaboração própria (2018).**

**Foto 6 - Sala de vídeo.**



**Fonte elaboração própria (2018).**

A supervisora ofereceu-me algumas datas em que eu poderia ir à escola para encontrar com as responsáveis pelas crianças da turma J2, para que eu pudesse me apresentar, falar sobre minha pesquisa, e convidá-las a participar comigo. A data mais próxima seria ao final do primeiro mês de minha visita, o que me levou a fazer alguns ajustes em meu cronograma. Realizado esse primeiro contato com a escola e com as professoras responsáveis pela turma, estabelecemos a data inicial em que conheceria as crianças da turma J2, dando início a *primeira etapa da pesquisa de campo*.

\* \* \*

## Uma pesquisa com crianças: (a primeira etapa da pesquisa de campo)

### **Episódio 12 – “Primeiro dia”**

São treze horas da tarde. Enquanto retorno a minha casa, retomo os últimos detalhes precisos para meu primeiro dia de pesquisa. O combinado era de que chegaria à escola por volta das 14:30h, quando as crianças já estariam despertas. Entre meu apartamento e a escola, há uma caminhada de uns 30min, aproximadamente. Contudo, devido a forte chuva e ao frio, talvez a caminhada tenha levado mais do que o previsto. Minha chegada, porém, se dá pouco depois da hora marcada. A chuva acabou, por fim, dando uma trégua. Passo pelos portões e vejo, novamente, o pequeno parque. O clima de hoje dá novos contornos a paisagem. Há momentos em que os tempos da escola acabam regulando os tempos nas nossas relações. Senti isso já na minha chegada. Ao entrar na secretaria, G. já estava por lá. Ao cumprimentar-me, diz: “Sandro, eu já falo contigo, te serve um cafezinho enquanto isso.”, enquanto gentilmente me conduz até o refeitório, salão seguinte a secretaria. Não havia pessoas por lá. Deixei-me então ser levado pelos sentidos, observando um pouco aquele novo cenário. Formado por um amplo salão, o refeitório possui um corredor à esquerda, dando acesso a outras salas. À direita, o caminho leva a outras duas portas, e um lance de escadas, ao fim. E do outro lado do salão, um acesso que parece ser o da cozinha. O refeitório possui várias mesas redondas com cadeiras, todas em tamanho reduzido, adequado a crianças dessa etapa de ensino. Há também um pequeno *buffet* com poucas cubas e, logo acima, fixado na parede, vários avisos e normas de procedimentos para os horários de alimentação. Olhando as demais paredes, percebi que há vários quadros de avisos e orientações, sobre o funcionamento da escola. Próximo à porta por onde entrei, há um mural com várias fotos. Inúmeras cenas de eventos que, de alguma forma, compõem a história da escola. Na maior parte das fotos, as pessoas parecem

estar contentes. É provável que haja belas histórias sobre essas fotos. Em meio a essas observações, G. surge, aparentando estar mais tranquila. Dizendo que não havia “parado um minuto” desde que chegou à escola, G. me leva até sua sala. Enquanto toma seu café, conversamos. Conversamos uma vez mais, sobre minha pesquisa, datas e horários mais adequados para que eu possa me encontrar com os(as) responsáveis pelas crianças. Também pré-definimos uma carga horária semanal, sujeita, claro, a alterações. Conversamos ainda sobre as estagiárias que iniciaram seus trabalhos na última semana. G. se mostrou muito grata pela presença das minhas colegas, devido à contribuição que as mesmas oferecem, ao longo do ano. Por fim, subimos ao segundo andar, em direção à sala da J2. G. entra na sala, convidando-me em seguida. As cortinas fechadas me indicam que as crianças ainda dormem. Reencontro as professoras da turma. Nesse tempo, algumas crianças começam a acordar. Uma das professoras chama as demais crianças para que acordem também, enquanto guarda as pequenas camas, e demais materiais. A turma começa a notar minha presença. Na sala, havia nove crianças nesse dia. Assim que todas despertam, é organizado duas filas. Uma para os meninos, outra para as meninas. Em duplas, vão até o banheiro, para lavarem as mãos. A professora diz que me apresentará as crianças depois do lanche. Hoje é sexta, dia em que o lanche é realizado ao mesmo tempo por todas as turmas. Ao descer, encontro o refeitório ocupado por um grande número de pessoas. Crianças, professoras e demais funcionárias em um mesmo espaço, divididas em vários pequenos grupos. Optando por procurar deixar as crianças o mais à vontade possível, sentei junto a outras professoras, em um banco próximo ao mural de fotos. Distante, procurei observar a J2 tentando não invadir muito sua privacidade. Algumas crianças da turma com frequência me olhavam, faziam comentários com o colega mais próximo, enquanto lanchavam. Não apenas as crianças, diga-se: algumas funcionárias pareciam também curiosas em relação a minha presença no local. Aos poucos, fui cumprimentando cada uma delas. Ao retornarmos para a sala, as professoras organizaram as crianças para que estas, sentadas em círculo, pudessem conversar comigo. “O professor Sandro vai se apresentar para vocês”, disse uma delas. E completou dizendo: “depois digam o nome e a idade!”. As crianças ficaram em silêncio. Assim que ela concluiu, me dirigi às crianças, perguntando: “Oi, crianças! posso começar?”. (Diários de campo, Agosto de 2018).

Como dito anteriormente, por ser esta uma pesquisa que corrobora com a compreensão de que as crianças “são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas” (CORSARO, 2011, p. 15), é que entendi ser necessário proporcionar – enquanto pesquisador – para as crianças uma condição que fosse possível a elas participar desta pesquisa não apenas como sujeitos a serem “contemplados”, de longe, mas como agentes sociais ativos na coprodução deste projeto.

Penso que a necessidade de um processo desse tipo emerge no momento em que entendemos as *culturas lúdicas infantis* – tema central desta pesquisa – permeando essas “próprias e exclusivas culturas infantis” referidas por Corsaro (2011). Essas culturas lúdicas

podem se materializar nas relações sociais entre pares, sem necessariamente a participação direta do adulto. Nesse sentido, um pesquisador que pretenda investigar esses fenômenos sociais deveria estabelecer uma relação com as crianças de modo a não apenas observar, mas de criar condições para que as crianças exponham seus interesses e preferências.

### **Episódio 13 – “Primeiro dia, continuação”**

Depois de me apresentar – e perceber o espanto das crianças em saber que eu tinha “intermináveis” trinta e cinco anos –, foi minha vez de escutá-las. Muitas indicavam com as mãos a sua idade, e algumas falaram da idade de seus pais, talvez para estabelecer alguma comparação. Assim que encerramos a rodada de apresentações, a professora lançou uma nova proposta para a turma: “E o que vocês gostam de fazer?”. Inicialmente todas referiram seus “gostos” aos tipos de brincadeiras ou com quem gostavam de brincar. Em seguida, comentei com as crianças que estava lá na escola para fazer um trabalho da faculdade, mas que antes gostaria de passar algumas tardes com a turma, caso concordassem.

“O que é faculdade?”, perguntou Giulia.

Antes que pudesse responder, Livia se manifestou: “É uma escola dos adultos!”. Giulia então se vira para mim, como quem espera uma confirmação. Então digo: “A Livia tá certa!”. E com um primeiro assentimento das crianças, início minha primeira etapa da pesquisa. (Diários de campo, Agosto de 2018).

A proposta da professora em pedir as crianças para que falassem sobre o que “gostavam de fazer”, foi ao encontro de uma das minhas primeiras pretensões ao chegar na escola: conhecer um pouco das preferências das crianças, em suas rotinas escolares. Dentro da primeira etapa de pesquisa de campo, estava previsto inicialmente uma apresentação, ainda que breve, para as crianças, dando espaço para que elas também se apresentassem. Posteriormente, não necessariamente no primeiro dia, desenvolveria uma atividade com as crianças para conhecer algumas atividades escolares as quais gostavam de realizar.

De maneira que, nessa primeira etapa da pesquisa de campo – que levou mais de uma visita para que pudesse concluí-la – estariam como objetivos uma apresentação a todas as crianças da turma, uma primeira explicação da minha presença na escola, e uma espécie de “diagnóstico”, para que tomasse conhecimento de algumas das atividades prazerosas para as crianças. Essa atividade será relatada adiante. A referida “primeira explicação” foi pensada para não “poluir” demais meu primeiro encontro com a turma. Uma ideia que conduziu minha postura ao longo de minha presença na escola foi observar e escutar mais do que falar.

Entre explicar superficialmente o motivo da minha pesquisa, talvez até conseguindo um aceite “apressado” das crianças, e procurar desenvolver, a partir de uma relação mais consistente com a turma, um diálogo mais formativo, optei em, pouco a pouco, nos primeiros dias da minha presença na escola, ir explicando o motivo de eu estar lá. Como havia marcado para o final do primeiro mês a minha reunião com as responsáveis pelas crianças, para falar sobre minha pesquisa, e para convidá-los, formalmente, a participarem dela, senti que não era necessário “acelerar” essa conversa específica com a turma.

Em contextos como esse, podemos concordar com Vasconcelos (2016, p.65), e entender que as palavras-chave em um processo de investigação dessa especificidade são “*respeito e responsabilidade*”, às singularidades das crianças. Entendê-las como “agentes sociais, ativos e criativos”, conforme ressalta Corsaro (2011, p. 15), não significa tratá-las de forma equivalente a um adulto. Elas não são adultos. “Devem ser tratadas como crianças, mas de uma forma que normalmente os adultos não tratam as crianças”, como assim afirmam Graue e Walsh (2003, p. 78).

O pesquisador, ao buscar formas de diálogo com as crianças, levando em conta suas linguagens e modos de ser e estar no mundo, começa a compreender aspectos de suas vidas que poderiam ser interpretados de forma equivocada, por justamente não perceber as singularidades com que estas desenvolvem suas relações. Seria interessante que, ao pensarmos em *culturas lúdicas infantis*, lembrássemos sempre do termo *infantis*, ou seja, culturas (atividades, hábitos, ações, formas de conhecer, brincadeiras, etc.) que são lúdicas *para* as crianças, e não aquilo que o adulto entenderia como tal.

#### **Episódio 14 – “Primeiro dia, última parte”**

Passado meu primeiro contato com a turma, percebi certo “relaxamento” por parte das crianças, em relação aos seus curiosos olhares expressados anteriormente. As crianças fizeram algumas atividades de recortes, e logo depois tiveram um tempo para brincar. Algumas vieram até mim para apresentar seus brinquedos! Com as crianças conversando e brincando, resolvi me afastar e ir conversar com as professoras. Elas comentaram sobre o bom relacionamento que as crianças da J2 têm entre si. De acordo com a professora, eram raros os “desentendimentos”. Já ao final do primeiro dia, na medida em que as crianças se despediam da turma, procurei prestar atenção aos objetos e ao mobiliário da sala. Trata-se de uma ampla e iluminada sala, com duas grandes janelas, que dão vista para o pequeno parque da escola. Barras de ferro impedem que alguém possa sair através delas. Além das mesas e cadeiras adaptadas, balões e fitas coloridas decoram as paredes e teto, junto às letras e números que, entre alguns brinquedos, indicam um primeiro aprendizado para a alfabetização. A simplicidade dos materiais é ofuscada pelo capricho com que as professoras tiveram em produzi-los. Há

mais coisas na sala do que consigo ver, em um primeiro momento. Despeço-me também da turma. Foi uma boa primeira tarde. (Diários de campo, Agosto de 2018).

Um dos aspectos que considero importante para compor esta pesquisa *com* crianças diz respeito ao ritmo “paciente, lento” (VASCONCELOS, 2016, p. 37) que um trabalho como este implica ao investigador, em relação ao contexto o qual estará envolvido. Um ritmo assim, para que seja possível aos nossos sentidos realizar uma observação cuidadosa e disciplinada sobre o ambiente o qual se está inserido. Para que “o nosso olhar se torne mais atento ao habitual, ao cotidiano, àquilo que tomamos como adquirido” (*Ibidem*, p. 51). Afim de que saibamos perceber o novo, lá onde a repetição é a norma.

As culturas lúdicas infantis pensadas para além de “uma estrutura complexa e hierarquizada, constituída (essa lista está longe de ser exaustiva) de brincadeiras conhecidas e disponíveis<sup>55</sup>”, nos leva a atentarmos ao cotidiano, aquilo que aparentemente “já está dado”. Pensando nas brincadeiras como exemplo, é possível que a brincadeira prazerosa de hoje possa ser conflitiva amanhã, pois o *ambiente* poderá não ser o mesmo. Assim, uma observação cuidadosa, em um ritmo paciente de investigação – pois é preciso estar atento aos detalhes – são fundamentais para minimizar nossos adultos equívocos.

### **Episódio 15 – “Interlúdios”**

Os dias se passam ao longo do meu primeiro mês na escola. Durante o período, minhas relações com as crianças da J2 foram se tornando cada vez mais consistentes. Em poucos dias, acabei conhecendo toda a turma. Assim que alguma criança me enxergava pela primeira vez em aula, os demais colegas, de alguma forma, explicavam quem eu era. Fui me acostumando a receber vários abraços a cada chegada minha. Acredito que a ideia de iniciar meus contatos de forma gradual, iniciando de uma forma mais distante, gestual e reativa para, com o tempo, ir me aproximando física e afetivamente, foi uma ideia acertada. (Diários de campo, Agosto de 2018).

\* \* \*

### **Interlúdios, parte 2**

Minha relação com a escola, de um modo geral, também se tornou mais próxima. Fui conhecendo as demais professoras e funcionários, conheci melhor as professoras da turma, e vice-versa. Em relação à infraestrutura, tive acesso à sala de informática, onde alguns poucos computadores são usados pelas crianças, normalmente para realizar atividades de pintura de diferentes imagens. Conheci também o outro pátio disponível para as turmas realizarem atividades em locais fora da sala de aula. Além disso, ao longo das minhas primeiras observações, fui aprendendo como funcionam alguns

---

<sup>55</sup> Conforme afirma Brougère (2010, p. 53).



dos “ritos” da escola. Como por exemplo, o primeiro grande encontro do dia na escola, no refeitório, durante o lanche da manhã. Após as refeições, a turma realiza sua higiene pessoal. Nestes pequenos eventos diários, encontram-se diversos ambientes ocorrendo simultaneamente. Algumas normativas já pré-estabelecidas balizavam, de alguma forma, a produção das relações entre aqueles que compartilhavam de tais eventos. (Diários de campo, Agosto de 2018).

\* \* \*

### **Interlúdios, parte 3**

Lembraria ainda, por exemplo, da liberdade que as crianças tinham para interagir entre si, durante as refeições. Divididos em pequenos grupos, era frequente ver as crianças sorrirem e se divertirem, enquanto comiam. As professoras circulavam a certa distância, atendendo as crianças quando necessário. Lembro também das contações de história. As professoras pediam as crianças, uma por vez, que contasse uma determinada história aos demais colegas. Diferentes reações emergiam para uma mesma história. Entre sustos, risadas, negociações e quadrinhos, as crianças formulavam suas diferentes maneiras de contação. Na hora de dormir, havia uma preparação do espaço da sala de aula, para que as crianças pudessem se acalmar para o descanso pós-almoço. O tom baixo de suas conversas criavam uma atmosfera mais intimista para aquele momento. Foi ao longo dos dias que tive condições de ir percebendo tais nuances, entre tantos que circulavam nessas experiências. (Diários de campo, Agosto de 2018).

Nessas referidas “primeiras observações”, durante o período em que me situava no contexto da escola e da turma J2, nas suas rotinas e horários, e enquanto estabelecia minhas primeiras interações com os sujeitos que posteriormente aceitariam participar desta pesquisa, adotei uma postura, na condição de investigador, de *participante periférico*, conceito este desenvolvido por Corsaro<sup>56</sup> (2002). Posteriormente, à medida que a turma se habituava cada vez mais com minha presença nas suas rotinas, fui gradualmente iniciando uma *participação periférica*, como técnica que orientaria minha postura no campo de pesquisa.

Uma participação que, nessas circunstâncias, tentou captar as manifestações sociais envolvidas nas relações estabelecidas entre a turma, de forma particular, e também com a escola, de maneira geral. Quando nos referimos às crianças, que se utilizam de estratégias e linguagens que são, por vezes, inacessíveis ao adulto – ao menos em um primeiro momento –, é preciso “entender os contextos múltiplos nos quais estes comportamentos ocorrem e os códigos de comunicação socialmente estabelecidos de onde eles derivam”, conforme destacam Müller e Carvalho (2009, p. 86).

---

<sup>56</sup> Conceito que descreve um tipo de participação em pesquisas de campo, onde o investigador procura, na sua presença pelos diferentes espaços, não afetar dramaticamente “o fluir das atividades de pares” (CORSARO, 2002, p. 118).

A *participação periférica*, nesse sentido, foi uma das estratégias escolhidas para compor minha pesquisa *com* crianças. “A maior parte da vida passa despercebida ao observador comum”, sugerem Graue e Walsh (2003, p. 132). E muito dessa vida “despercebida” passa assim, enquanto tal, quando não somos capazes de traduzir das crianças, aquilo que para elas se expressa nas suas diferentes manifestações. Por isso, minha postura como investigador buscou também a construção de uma relação entre pesquisador e grupo pesquisado, que tornasse possível compreender tais manifestações.

Uma postura desse tipo que se ocupa, basicamente, de uma atuação social com dois objetivos, inspirando-me aqui na argumentação de Vasconcelos (2016, p. 60): “por um lado, inserir-se nas atividades intrínsecas a essa situação [as manifestações culturais] e, por outro lado, observar as atividades, as pessoas e mesmo os aspectos físicos dessa mesma situação”. Para esta pesquisa em particular, darei uma atenção também, nas observações, àquilo que Vasconcelos (*Ibidem*, p. 60) denomina como “dimensão social do sentimento”, ou seja, as emoções sentidas ou expressas pelo grupo pesquisado.

Essas “emoções sentidas ou expressas” podem nos indicar a maneira como certos ambientes são produzidos. As culturas lúdicas infantis são constituídas de hábitos (re)produzidos pelas crianças, nas suas relações entre si, que despertem semelhantes sensações de diversão, alegria e prazer. A *participação periférica* me possibilitou estar atento sobre algumas formas como elas entraram e saíram dessas relações. Não de maneira dedutiva, mas produzindo possibilidades de interações com as crianças, de modo que foi possível ter uma compreensão sobre como se sentiam frente a determinadas situações vividas na escola.

São formas de conduzir minhas observações e interações que, enquanto técnica metodológica de pesquisa de campo, podem auxiliar o investigador a “atribuir sentido às observações de atividades e comportamentos específicos” – fazendo uso aqui das palavras de Müller e Carvalho (2009, p. 85). Esta atribuição de sentido decorre, também, da forma como analisamos as experiências registradas ao longo das observações. Por isso, entendo que um dos desafios que se apresenta ao pesquisador é o de não apenas “descobrir algo para registrar, mas conseguir registrar tudo o que vemos” (GRAUE e WALSH, 2003, p. 132).

#### **Interlúdios, parte 4**

Outros desses “ritos” foram às rodas de conversa realizadas todas as segundas, pela manhã, tão logo as crianças organizassem suas coisas na sala. Sentadas em círculo, as professoras normalmente iniciavam com a pergunta: “Contem como foi o final de semana de vocês?”. Na primeira *roda* que participei com a turma, tão logo a professora disse essa frase, as crianças rapidamente se aproximaram de mim. Todas começaram a falar ao mesmo

tempo, de forma efusiva! Aguardei um tempo para ver se haveria alguma mudança na cena. Como não houve, me senti impelido a atravessar minha fala com as delas, perguntando: “Posso falar, crianças?”. “Quem sabe cada um fala de uma vez?”, concluí. Então, todas levantam a mão, dizendo: “Eu primeiro!” Escolhi uma das meninas que havia me conhecido naquele dia, a Isabela. Assim, uma a uma, as crianças foram relatando seus eventos realizados durante o final de semana. (Diários de campo, Agosto de 2018).

\* \* \*

### **Interlúdios, parte final**

Durante minha segunda semana de pesquisa, uma das professoras se aproxima de onde estava, enquanto fazia algumas anotações, e pergunta: “isso (apontando para meu diário) é pra tua pesquisa?”. “Sim!”, respondi. Aproveitei, então, para explicá-la sobre os principais instrumentos de registro de campo escolhidos para a pesquisa. (Diários de campo, Agosto de 2018).

A forma com que realizei a maior parte dos meus registros ao longo da pesquisa de campo foi por meio da utilização de um *diário de campo*. Técnica herdada da Antropologia, em particular, dos antropólogos culturais, onde o pesquisador preocupava-se em apontar minuciosamente seus dados de observação, conforme menciona Vasconcelos (2016). Essa é uma forma de o observador anotar “suas reflexões em primeira mão” (*Ibidem*, p. 61), de maneira a não deixar escapar detalhes de uma observação que poderia se perder em nossas memórias, com o tempo.

Outro recurso foram os registros fotográficos de cenas cotidianas das crianças. Sendo utilizado com menor frequência do que o *diário*, procurei dar ênfase aos registros realizados pelas próprias crianças, dando liberdade a elas para, durante as sessões realizadas, registrarem aquilo que quisessem<sup>57</sup>. A ideia aqui foi possibilitar às crianças que, nos locais onde estivessem, interagissem entre si, na produção de imagens. Graue e Walsh (2003, p. 142) entendem que as fotografias, nesse contexto, podem ser “muito úteis para chegar aos conhecimentos da criança acerca das interações sociais”.

Uma terceira estratégia de registro de campo foi a utilização de um gravador de áudio. Embora tenha sido usado em algumas poucas sessões, esse recurso tornou-se interessante, na medida em que ele capta, de alguma forma, as diversas sonoridades que permeiam os diferentes ambientes que circulavam no espaço onde nos encontrávamos. Graue e Walsh (2003, p. 144), a esse respeito, argumentam que com a gravação, por exemplo, “podemos

---

<sup>57</sup> Combinamos, eu e as crianças, uma ressalva: os registros não deveriam atrapalhar as demais pessoas nas suas rotinas.

aprender o que é que as crianças acham engraçado”. As crianças receberam de forma positiva esse recurso, onde algumas inclusive já haviam utilizado tal aparelho, em outros contextos.

Como os fenômenos sociais podem ser interpretados de diversas formas, a escrita minuciosa dos registros favorece uma compreensão das “realidades múltiplas” existentes no contexto pesquisado, bem como das “possibilidades inesperadas” (VASCONCELOS, 2016, p. 27) que para o investigador, em um primeiro momento, podem estar invisíveis. Como se trata de uma pesquisa *com* crianças, estas puderam participar desses registros, por meio, por exemplo, de atividades que envolveram a produção de desenhos e imagens. Ao longo deste capítulo, relatarei algumas dessas experiências.

A organização desses registros foi acompanhada de um “segundo” registro, realizado fora do campo de pesquisa, visando a uma sistematização desses materiais que compuseram minhas análises sobre as produções das culturas lúdicas infantis. Tal sistematização se baseou em outro aspecto (técnica) escolhido para compor meus registros: a *descrição densa* das experiências observadas. Um modo de interpretação que visa, de acordo com Corsaro (2011, p. 65), uma “contextualização num sentido mais abrangente, para capturar eventos e ações como são entendidos pelos próprios atores”.

O pesquisador, nesses contextos, defronta-se com uma multiplicidade de estruturas sociais complexas, muitas delas sobrepostas, visíveis, mas não totalmente compreendidas; familiares e estranhas (GRAUE e WALSH, 2003, p. 36). A descrição densa das experiências me possibilitou qualificar meus registros, pois me levou a ser mais minucioso quanto a detalhes que, por vezes, escapam a um primeiro olhar. Trata-se de uma técnica que me instigou a escutar “as vozes, os sentimentos, as ações e os significados dos indivíduos” que interagem entre si nos diferentes ambientes (VASCONCELOS, 2016, p. 34).

Entendo que os registros de campo, ao serem reescritos por intermédio de uma descrição densa, possibilitam ao investigador a produção de uma narrativa ampla e profunda a respeito do contexto pesquisado. Sendo inerentemente social, *contexto*, nesta pesquisa, é entendido também como um “espaço e um tempo cultural e historicamente situado, um aqui e agora específico” (GRAUE e WALSH, 2003, p. 25) sem, contudo, ser estático. Refere-se não apenas aos atores envolvidos nas suas ações, mas também às relações existentes, bem como às “intenções dos atores” (*Ibidem*, p. 28) que motivam as referidas ações e relações sociais.

Nesse sentido, torna-se importante o cuidado aos detalhes, ao longo das descrições feitas. Um grupo de crianças em volta de brinquedos pode estar se divertindo, ou pode acontecer de estarem vivenciando uma situação conflitiva entre si. Como venho procurando desenvolver nesta pesquisa, o fato de uma atividade como alguma brincadeira ou jogo serem

consideradas culturalmente “lúdicas”, por normalmente proporcionarem diversão àqueles que dela participarem, não a faz ser uma atividade *essencialmente* lúdica pois, para isso, é preciso a constituição de ambientes propícios para que experiências lúdicas se materializem.

### **Episódio 17 – “Proposta de desenhos”**

Como um dos objetivos da minha primeira etapa da pesquisa de campo, a atividade da produção gráfica (desenhos) por parte das crianças, a respeito das coisas que elas “mais gostam de fazer na escola”, foi muito produtiva, sobretudo por ilustrar a diversidade de pensamentos, gostos e preferências de algumas das suas escolhas. Tal diversidade reforçou a ideia que venho desenvolvendo, de que “lúdico” não se produz a partir dos jogos ou brincadeiras, embora tais atividades sejam importantes para o processo. A atividade ocorreu da seguinte forma: sentados em um grande círculo, eu e as crianças conversamos sobre como seria a atividade. Expliquei a elas que gostaria que elas desenhassem, em uma folha, aquilo que “elas mais gostam de fazer na escola”. Percebi, assim que anunciei qual atividade seria, uma animação de quase toda a turma. “Pode ser qualquer coisa?”, me perguntou César. “Qualquer coisa que vocês gostam de fazer aqui na escola”, respondi. Animadas, as crianças começam então a narrar, umas as outras, seus futuros desenhos, já anunciando o que iriam desenhar. Em grupos pequenos, entre quatro a cinco crianças por grupo, as crianças receberam uma folha A4 em branco. Digo a turma para que não tenham pressa em fazer o desenho. André me pergunta: “Sôr, pode pintar?”. Respondo dizendo que sim, e algumas crianças parecem comemorar: “Êêêêh!!”. Enquanto acontece a atividade, me sento ao fundo da sala, observando o grande grupo. Ao mesmo tempo em que desenhavam, conversam entre si sobre o que fazem, como fazem, escutando dos outros colegas sugestões e alternativas. Há inúmeras negociações sobre empréstimos de materiais. Percebo algumas breves discussões. Mas os sorrisos são a tônica da atividade. Grande parte da turma se desenha brincando em algum dos pátios da escola. Mas algumas crianças desenhavam outras situações. Nícolas, por exemplo, desenha a si mesmo dormindo. Ao entregar seu desenho para mim, comenta: “Eu adoro dormir!”. No desenho de Juan, aparece ele e um colega, ambos conversando. E enquanto conversava com Giulia, ela comenta que um dos melhores momentos da escola é a “Hora do soninho”. (Diários de campo, Agosto de 2018).

Nesse contexto, uma pesquisa *com* crianças exige um comprometimento em “documentar e apreciar relacionamentos e culturas de pares das crianças”, para que seja possível “demonstrar como elas constroem sentido e contribuem para os processos de reprodução e mudanças sociais (CORSARO, 2011, p. 61). Um aspecto que põe em marcha tal apreciação diz respeito à possibilidade de nós, adultos, também aprendermos sobre o mundo, a partir daquilo que a criança tem a nos dizer ao, por exemplo, “mostrar-nos os seus mundos” (GRAUE e WALSH, 2003, p. 29), a partir dos seus pontos de vista.

Os adultos, por regra, por já terem passado anos em instituições escolares, acabam padronizando modos de comunicação – oral e escrito, sobretudo – que, para uma criança talvez possa ser apenas mais um dos seus modos de expressão. De forma que alguns símbolos ou imagens que o adulto possui consolidados – mesmo com variações –, para as crianças, podem ser mais flexíveis do ponto de vista dos seus significados. Vasconcelos (2016, p. 15), em um trecho introdutório do seu livro, nos dá um bom exemplo dessas assimetrias culturais existentes entre crianças e adultos.

A autora conta – no início de seu livro – uma passagem de uma de suas notas de campo, durante uma investigação em uma escola de educação infantil. O trecho a seguir narra um encontro vivenciado pela autora, que acabou servindo de inspiração para reflexões posteriores sobre o seu próprio papel como investigadora. Trata-se de uma narrativa sobre as assimetrias relacionais entre adultos e crianças, professores e alunos, a partir de um momento muito peculiar vivido por ela, em uma de suas pesquisas. O episódio aconteceu em uma instituição de educação infantil pública.

Tento observar a educadora de mais perto, a Claire, que está na área dos jogos de manipulação com uma criança, o Joe. Para encurtar caminho, atravesso a área da casa de bonecas. Uma das crianças, a Tina, está lá brincando sozinha:

**Tina** (olhando-me bem nos olhos): “Que estás a fazer na minha casa?”.

**Eu** (envergonhada e confusa): “Estava apenas a passar...”.  
(VASCONCELOS, 2016, p. 15, grifo da autora).

Provavelmente a autora sentia-se “confusa”, porque não percebeu como uma “área da casa de bonecas” pudesse ser *a própria casa* de sua aluna, a Tina, durante sua brincadeira. Imagino que a confusão não tenha sido causada por uma pretensa falta de conhecimento de Vasconcelos – pesquisadora com um consolidado trabalho na área da educação – mas talvez, simplesmente, porque as convenções simbólicas dos adultos são tão fortes na sociedade que são capazes até de confundir os pesquisadores mais experientes, mesmo que momentaneamente.

Por isso é que busquei saber, das próprias crianças, as atividades que mais gostavam de realizar na escola, qualificando assim minhas investigações sobre as produções culturais da turma, e produzindo uma espécie de “panorama inicial” sobre ações ou atividades que poderíamos – nós, adultos – compreender como sendo lúdicas. Assim, além de fortalecer meu vínculo com a turma, tive condições de atravessar a fronteira do “senso comum”, para além

das suposições generalistas, compartilhando com as crianças a oportunidade de acrescentar novos nuances a temática do lúdico, em uma pesquisa *com* crianças.

De maneira que à medida que as crianças terminavam, eu me dirigia até elas para que elas me contassem o que estava acontecendo no desenho. Algumas crianças contavam longas histórias a respeito de seus desenhos. Outras crianças anunciavam suas ações em uma ou duas frases. Porém todas se manifestaram de maneira alegre, com sorrisos e disposição para, inclusive, esmiuçar detalhes, se fosse o caso. O entrelaçamento aqui com o conceito de lúdico está na ideia de “gostar<sup>58</sup>”, suscitada na minha pergunta, com os sorrisos e as alegrias sentidos naquele ambiente com as crianças, ao compartilharem comigo de suas atividades.

Nesse sentido, percebi que mesmo em uma situação “limite”, ou seja, mesmo perguntando às crianças o que elas “mais gostavam” de fazer, foram numerosas<sup>59</sup> as manifestações sobre ações ou atividades que não estavam vinculadas a algum tipo de brincadeira ou jogo, como no caso de Juan que, em seu desenho, foi possível vê-lo conversando com outro colega, na sala de aula. Isto não quer dizer, evidentemente, que não possa haver, em algum momento, brincadeiras ou jogos durante tais situações. Todavia, é preciso reconhecer o caráter plural da materialização do lúdico, enquanto manifestação social.

Essa pluralidade não necessariamente nos leva a pensar que se trataria, então, de escolhas a respeito de atividades ou ações “essencialmente” lúdicas. As próprias crianças nos lembram disso. Giulia, ao falar de seu desenho – “A hora do soninho”, realizada após o almoço – destaca que Isabela também está dormindo, na cama ao lado. Não basta apenas a formalização do evento. É preciso que haja a materialização de certas relações para a constituição de um ambiente lúdico. Por isso, para evitar conclusões precipitadas sobre este ponto, defini um objetivo para alcançar ao final dessa *primeira etapa de pesquisa*.

E o objetivo foi produzir o referido “panorama inicial” que, mais do que dar visibilidade sobre *quais* atividades seriam as mais elencadas, também expressaria algumas *circunstâncias* em que tais atividades ocorreriam, no contexto social da turma, a partir das manifestações de cada uma das crianças. A conversa com cada uma delas, assim que terminavam seus desenhos, foi uma estratégia escolhida para se chegar a tal objetivo. Com isso, estabeleci um “ponto de partida”, para os registros posteriores, detalhados nas unidades de análises, sobre as produções de culturas lúdicas infantis, na turma J2.

---

<sup>58</sup> No sentido de “sentir prazer em”, conforme aponta o dicionário eletrônico (referências).

<sup>59</sup> Aproximadamente um quarto (1/4) das crianças da J2.

Pesquisar *com* crianças é, nesse sentido, desenvolver meu estudo entendendo que as materialidades registradas ao longo da pesquisa serão o resultado de uma “coprodução<sup>60</sup>” minha, com as crianças participantes. É preciso, nesse sentido, que as produções culturais das crianças sejam reconhecidas como legítimas, e que a não compreensão dessas linguagens aconteça, talvez, não por uma pretensa “imaturidade” delas, mas talvez por falta de atenção minha, como adulto, em compreender no *outro*, aquilo que não dialoga imediatamente com meus códigos sociais.

A pesquisa *com* crianças se caracteriza, conforme enfatiza Vasconcelos (2016), como uma ação social que procura “dar voz às crianças, criar contextos em que elas possam falar e dizer de si, de modo a que a investigadora possa devolver à comunidade científica os pontos de vista dessas mesmas crianças sobre o problema em estudo” (p. 97). Entendo esta ação (política) de “dar voz às crianças” como uma “devolução”: o investigador aprende com as crianças, pontos de vista que o adulto, muitas vezes, desconhece. São modos de experiências com o mundo que ganham potência, na expressividade das próprias crianças.

### **Episódio 18 – “Reuniões e assentimentos”**

Encerrando, ao menos formalmente, minha *primeira etapa de pesquisa de campo*, realizou-se um encontro entre as responsáveis pelas crianças, as professoras e eu. O primeiro mês de pesquisa estava quase concluído, porém, pensando em uma melhor praticidade para os envolvidos, decidimos marcar tal encontro para o mesmo dia da reunião mensal entre a escola e famílias, em data já marcada com antecedência. A sala de aula foi especialmente preparada para tal evento: as cadeiras foram colocadas todas próximas, formando um semicírculo que ocupava praticamente metade do espaço livre da sala. Ali, ficariam sentadas as famílias. No espaço restante, em meio às mesas e outros materiais, estavam às crianças com alguns de seus brinquedos. As professoras se posicionaram em uma área onde era possível ter uma visão geral da sala. Fiquei junto a elas. Praticamente todas as responsáveis estavam presentes. Após nos apresentarmos, conversamos sobre minha presença na turma, o que me levou a falar sobre minha pesquisa. Logo em seguida, convidei às famílias para que participassem da construção desta Dissertação. Todos os presentes aceitaram. Então, expliquei a necessidade de uma autorização formal por parte deles: os *Termos de Consentimento*. Alguns responsáveis fizeram a leitura e autorização dos Termos no mesmo dia. Os outros levaram para casa. As crianças presenciaram toda a nossa conversa.

\* \* \*

---

<sup>60</sup> Pois os materiais produzidos pela pesquisa serão o resultado de uma produção minha (o meu olhar, as minhas reflexões), com as crianças (pois elas irão desenhar e manifestar-se sobre suas preferências, sabendo que estão participando de uma pesquisa, e que suas ações farão parte dos meus registros). Corsaro, ao se referir a tal tema, utiliza o conceito “copesquisadoras” nas suas pesquisas (2011, p.66).



Finalizando este processo, dias depois, chegava a hora de conversar com as próprias crianças sobre a minha permanência na escola, na turma J2. Combinei previamente, com as professoras, a melhor forma de realizar a atividade, sem prejudicar o andamento das aulas. Assim, utilizei uma pequena sala que fica ao lado da turma, para preparar nosso encontro. Sobre a mesa dessa sala, coloquei os *Termos de Assentimento* e algumas canetas coloridas. Em pequenos grupos, lembrei às crianças sobre a primeira vez que conversamos em aula, sobre minhas visitas, e se elas gostariam que eu continuasse com elas. “Ôh, Sandro! O que é uma pesquisa?” – perguntou Lívia. “É como uma das tarefas que vocês precisam fazer aqui. Um trabalho que faço para escola onde estudo” – respondi. À medida que as crianças lembravam, ou ajudavam-se umas as outras a lembrar, eu dava seguimento ao meu roteiro, perguntando a elas se era possível eu continuar com minhas visitas a turma. Por fim, eu realizava a leitura do *Termo de Assentimento*, em voz alta, para as crianças. De forma simples, procurei enfatizar a importância da opinião delas, para minha pesquisa. “A ajuda de vocês é muito importante para mim!” – comentei aos grupos. Fiz alguns ajustes na leitura do Termo para as crianças, pois por vezes as percebi um pouco entediadas. De maneira que a cada nova leitura, fui sintetizando o texto, até se tornar uma leitura mais leve e agradável. Como último ato, as crianças deixavam suas marcas, em um espaço reservado para tanto, ao final do Termo<sup>61</sup>. Podia se ver, entre seus registros, desde os nomes escritos até super-heróis. Encerrando a primeira etapa de pesquisa, posso agora aprofundar minhas observações sobre as produções culturais realizadas pela turma. (Diários de campo, Agosto de 2018).

O aceite dos responsáveis e também das crianças a respeito da continuidade das minhas visitas a escola – e, conseqüentemente, da pesquisa de campo –, estabeleceu o final da minha *primeira etapa de pesquisa de campo*, que consistiu em conhecer a instituição participante, apresentar-me à comunidade escolar, conhecendo suas rotinas e normas, estabelecendo um vínculo inicial com as crianças da turma J2. Esse processo facilitou minha interação com a turma (crianças e professoras), tornando mais palpável uma compreensão sobre o significado que minha pesquisa poderia ter.

Uma estratégia para tal compreensão passou por esclarecer a todos sobre o tipo de pesquisa que seria realizada, e a importância que a participação desses sujeitos implicaria ao processo investigativo. Esse movimento foi seguido de uma formalização da concordância daqueles que da pesquisa participaram. O aceite, entre as partes, é uma forma de estabelecer um acordo comum e legal para que a pesquisa se desenvolva. De maneira que, além da autorização institucional, é preciso também que as crianças, assim como seus representantes legais, e as professoras, realizem esse procedimento.

---

<sup>61</sup> Os modelos desse e dos outros Termos estarão nos ANEXOS desta pesquisa.

As representantes legais das crianças receberam um *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*, que informa os objetivos da pesquisa, tempo de duração e a sua função enquanto participantes. Para as professoras, o mesmo Termo, com as devidas alterações referentes à sua participação. Já as crianças tomaram conhecimento do *Termo de Assentimento Informado*, documento elaborado com basicamente as mesmas informações dos Termos anteriores, porém com uma linguagem acessível às crianças que ainda não se alfabetizaram, o que inclui, por exemplo, o uso de imagens para facilitar a sua compreensão.

O termo de *Assentimento* é um passo importante na consolidação de certas proposições teórico-políticas, nos atuais debates no campo da Educação, em relação ao reconhecimento social que nós, adultos, expressamos às temporalidades das crianças, naquilo que Carvalho (2015, p. 124) considera como a “potência dos momentos vivenciados”, em um contexto como o escolar. Entre tais proposições referidas, a ideia já desenvolvida neste texto, de que as crianças são agentes sociais que atuam ativamente nos processos de produção cultural das sociedades contemporâneas.

Nessas condições, em uma pesquisa *com* crianças há uma preocupação, por exemplo, do investigador, em esclarecer às crianças participantes sobre os motivos da sua presença na turma, de uma forma que a sua fala seja acessível a elas. Diante disso, poderíamos pensar que as crianças se tornariam “conscientes” da importância que um trabalho acadêmico pode ter em nossa sociedade? De imediato, não necessariamente. Tal preocupação referida seria, então, simplesmente uma espécie de “requinte teórico” do investigador, visando tornar sua pesquisa um documento “melhor elaborado”? Definitivamente, não é disso que se trata.

Tal preocupação se materializa em processos onde o investigador – enquanto adulto, nas relações de poder pré-estabelecidas entre adultos e crianças – dá condições para que as crianças valorizem a sua própria participação social no interior da comunidade escolar da qual pertencem. Do ponto de vista político-pedagógico, trata-se de um esforço para compartilhar com as crianças de certas decisões ocorridas no interior das escolas de Educação Infantil. A proposição do termo de *Assentimento* talvez seja um pequeno gesto de uma perspectiva – os Estudos Sociais da Infância – que procura legitimar as produções culturais infantis.

De maneira que a instituição escolhida, as responsáveis pelas crianças e as próprias crianças puderam se manifestar sobre suas respectivas autorizações, consentimentos e assentimentos. Estando sempre em acordo com as resoluções legais<sup>62</sup> que normatizam esses procedimentos, penso que este processo – que envolve diálogo, escuta e respeito com a

---

<sup>62</sup> Resoluções nº 196/96 e 510/16, relativa às diretrizes de pesquisas envolvendo seres humanos.

vontade de terceiros –, corrobora tanto princípios éticos de uma pesquisa que lida com seres humanos, quanto princípios políticos que procuram enxergar, nesses seres humanos, os atores sociais que podem contribuir de forma ativa para uma pesquisa acadêmica.

O processo de apresentação dos *Termos de Assentimento*, aos sujeitos envolvidos na pesquisa de campo desta dissertação, teve seu roteiro inicial alterado, como foi possível acompanhar nos excertos de meu diário de campo descritos acima. Embora não tenha sido uma iniciativa direta das crianças, percebi que minha fala para elas, sobre o conteúdo do Termo e suas condições, estava longa, mesmo para um documento pensado para tal situação. Por isso, fui sintetizando as proposições do termo, até ficar em um formato mais agravável para as crianças.

Durante o processo em que apresentava tais Termos para a turma, ocorreram cenas interessantes para pensarmos, a respeito dos aspectos escritos acima, sobre princípios éticos, em uma pesquisa *com* crianças. Um dos pontos do Termo de Assentimento procura esclarecer às crianças participantes que elas podem encerrar sua participação na pesquisa de campo, a qualquer momento que quisessem. “Todo mundo que gostar vai poder fazer!”, comentei com uma das crianças, sobre a realização de certas atividades. Então, Daniel, que estava escutando, perguntou: “E se não gostar?”.

O esforço do pesquisador, referido anteriormente, em compartilhar com as crianças de alguns processos de tomada de decisões que envolveriam à sua comunidade escolar, encontra, em manifestações como as de Daniel, a “potência dos momentos vivenciados”, referido por Carvalho (2015). Expliquei a ele que sua decisão era importante para o processo. Uma importância para o tempo presente, também, e não apenas para possíveis desdobramentos futuros. É expressar, para as crianças – e, posteriormente, aos leitores – que através de gestos como esse que a construção de uma pesquisa *com* crianças pode se desenvolver.

Debates sobre ética em pesquisa *com* crianças, que utilizam pressupostos dos Estudos Sociais da Infância, no Brasil, ainda são recentes, se pensarmos no histórico de pesquisas acadêmicas. Novas proposições emergem a cada ano. Por isso, enquanto conceitos são constantemente reformulados, é que penso ser tão enfática a afirmação de Graue e Walsh (2003, p. 76) de que, para além dos procedimentos de autorização – importantíssimos, diga-se – é necessária uma permissão “que vai além da que é dada sob formas de consentimento. É a permissão que permeia qualquer relação de respeito entre as pessoas”.

Por levar em conta tais considerações é que realizei esse processo teórico-metodológico de pesquisa de campo. Entendendo que há, em tal processo, uma coerência teórico-política que entendo ser relevante em uma pesquisa acadêmica. Vasconcelos (2016, p.

66), pensando sobre a função social dessas pesquisas, argumenta que “os investigadores têm a obrigação de proteger as pessoas de serem dirigidas e manipuladas em nome do interesse da investigação”. Por isso, esta Dissertação se reformulou sempre que necessário, no decorrer das minhas relações com o meio escolar pesquisado.

Essas escolhas metodológicas serviram para me orientar ao longo da pesquisa, e não foram tomados como procedimentos rígidos a serem aplicados. Elas estão a serviço da investigação que, por se tratar de uma pesquisa *com* crianças, faz com que tais escolhas sejam ferramentas para que, com elas, seja possível perceber as (re)produções de culturas lúdicas, pelas crianças. Essas opções também foram definidas levando em conta alguns aspectos de ordem ética que foram necessários como referências na condução de toda a pesquisa, sobretudo na ida ao campo.

Uma pesquisa acadêmica com essas características se traduz, portanto, em um escrever sobre o outro (as crianças), mas a partir daquilo que elas compartilharem comigo, e não apenas a partir, por exemplo, de pressupostos meus, pré-determinados. Uma pesquisa com esse viés exige do investigador certa sensibilidade em saber interagir com modos de vida diferentes dos seus, ou seja, saber se relacionar, conforme aponta Vasconcelos (2016, p. 57), com “pessoas que aprenderam a ver, ouvir, falar, pensar e agir de formas que podem ser diferentes das nossas”.

\* \* \*

## Uma pesquisa *com* crianças

(a segunda etapa da pesquisa de campo)

Enquanto não nos empenharmos a sério no estudo das crianças em contexto, o nosso conhecimento das crianças continuará a ser gravemente limitado. (GRAUE e WALSH, 2003, p. 21).

Com os Termos devidamente tratados, autorizados e assentidos, deu-se início a minha *segunda etapa da pesquisa de campo*, onde iniciei uma investigação mais sistemática e

profunda a respeito da produção cultural por parte das crianças da turma J2. A partir desse momento, minhas atenções focaram-se nos registros, *com* as crianças, e nos materiais de análise, utilizados como elementos que, de alguma forma, deram indícios de como – nas interações sociais – as crianças desenvolvem, culturalmente, práticas vinculadas ao lúdico: as culturas lúdicas infantis.

Refiro-me a “indícios”, pois esta pesquisa, por se propor a realizar sua investigação tomando como base os pressupostos teórico-metodológicos já mencionados, não tem a pretensão de “dar conta” ou “esgotar” um tema tão complexo e relevante como esse, para a Educação Infantil. De maneira que o texto desta Dissertação descreve um esforço conjunto em elencar algumas possibilidades de produção dessas culturas. É possível que, em outro contexto que não este em que estive, durante o processo de pesquisa de campo, os indícios sejam outros, ou contenham outras nuances.

Alguns desses indícios serão apresentados, a partir de agora, como *unidades de análise*. Ou seja, naquilo que constituiu os diferentes episódios e materiais empíricos ao longo desta pesquisa, houve elementos, ações ou situações que possuíam semelhanças em comum. Algumas dessas semelhanças, devido à regularidade com que ocorreram, foram selecionadas por mim em três diferentes conjuntos que, para fins acadêmicos, apesar de seus entrelaçamentos, constituíram, por fim, três diferentes unidades. A seguir, iniciarei a descrição das mesmas.

Lembro, ainda, que tais unidades serão aqui segmentadas, uma das outras, apenas para fins acadêmicos de apresentação. No cotidiano escolar investigado, tais elementos se atravessavam, misturando-se constantemente, no desenrolar dos eventos dos quais faziam parte. No entanto, conforme percebi a repetição de alguns elementos ao longo da pesquisa de campo, foi possível produzir – levando em conta meus registros e os materiais produzidos com as crianças – um esquema teórico que, de alguma forma, me ajudasse a produzir um olhar sobre a produção de culturas lúdicas, por parte das crianças da turma J2.

\* \* \*

## As unidades de análise

Como fazer para estudar as crianças em contexto? (GRAUE E WALSH, 2003, p.21).

A partir de agora inicio a proposição das minhas unidades de análise, onde meu objetivo é colocar em movimento a operacionalidade dos conceitos propostos nesta Dissertação – *ambientes lúdicos e culturas lúdicas infantis* –, levando em conta as experiências que tive com as crianças da turma J2, nas minhas aprendizagens, reflexões, e registros de campo, tal como já venho fazendo ao longo do texto. Trata-se aqui de um difícil procedimento acadêmico, onde foi preciso realizar recortes teóricos, de maneira a selecionar e classificar alguns dos vários episódios registrados.

Enquanto pensava nesse processo de formulação de unidades de análise, procurei sempre lembrar a proposição de Graue e Walsh (2003, p. 101), de que a tendência – adulta – em “subestimar as capacidades das crianças não tem favorecido a compreensão que temos delas”. Definir minhas unidades de análise passou, necessariamente, por uma compreensão de que meus registros e materiais de campo, produzidos em parceria com as crianças, deveriam balizar minhas posteriores reflexões, proposições e análises a cerca da própria produção desta Dissertação.

Como compreendem os autores (*Ibidem*, p. 101, grifo dos autores), “os adultos nunca são participantes *totais* nas vidas daqueles que investigam”. Por isso, a importância de aproximar as crianças desse momento da pesquisa – as análises – é fundamental, para que possamos estabelecer alguns sentidos teóricos às nossas produções acadêmicas, atenuando os distanciamentos existentes entre crianças e adultos. Nesse sentido, a *ordem instituinte* das crianças, tal como conceitua Ferreira (2004), foi um conceito base utilizado por mim, por justamente equalizar as diferentes produções culturais existentes em uma pesquisa de campo.

Com isso, na escolha das unidades de análise, procurei tornar emergente alguns dos “processos de organização social no grupo de pares com base não apenas em posições sociais definidas por critérios socioeconômicos, mas também em categorias culturais construídas localmente” (FERREIRA, 2004, p. 113). Por isso, a ideia aqui não é criar generalizações, ou produzir um “manual” sobre como se manifestam as culturas lúdicas infantis. Trata-se aqui de

descrever certas possibilidades que foram percebidas e produzidas para, quem sabe, ensejar debates e investigações futuras.

Dentro desse processo de escolha das unidades, procurei dialogar com autores que me deram condições de aprofundar minhas reflexões sobre essa temática, e/ou propusessem algum debate que me possibilitasse ampliar minhas perspectivas de análise em relação aos meus registros de campo. O que não me leva, necessariamente, a aderir a toda e qualquer tipo de proposição realizada por esses autores, mas leva a certa disposição a uma escuta atenta ao que tais autores produziram. E, com isso, ter condições de, ao ter em mãos meus materiais de análise, propor algumas considerações sobre esse processo, como um todo.

O desdobrar dessas três unidades de análise – Gestualidades, Relações e Musicalidades –, por exemplo, é uma consequência, entre outras coisas, da percepção de que no processo de (re)produção de culturas lúdicas infantis existe uma dimensão, constituinte desse processo, no interior de ambientes lúdicos, que não se submete, necessariamente, às referências de um “conjunto estável”, tal como propõe Corsaro (2011), referindo-se as culturas de pares. Penso que essa dimensão a que me refiro se aproximaria daquilo que Sarlé (2001), por exemplo, entenderia como sendo as “intencionalidades” dos sujeitos.

Alguns dos episódios apresentados nas unidades demonstram como mesmas atividades realizadas pelas crianças foram sentidas de maneiras diferentes pelas mesmas, de acordo como as próprias crianças estavam se relacionando com seus colegas, e com os demais elementos presentes, durante o curso dos eventos. Embora alguns desses elementos pudessem ser compreendidos a partir da ideia de um conjunto “estável” – como os tipos de atividade, por exemplo – as reações às relações estabelecidas produziram, como veremos, diversas possibilidades de experienciar tais atividades.

A preparação dos espaços, dos materiais, e mesmo das propostas de atividades foram, sim, muito importantes na circulação das culturas lúdicas infantis para a turma J2. Embora tal preparação não garantisse aos professores sobre como seria a recepção da turma a esses elementos, foi indispensável o planejamento institucional, para que as professoras e demais profissionais tivessem condições de ensejar possibilidades pedagógicas “convidativas e agradáveis” às crianças, como sugere Staccioli (2013, p. 184). Várias experiências lúdicas que as crianças experimentaram, contaram com a participação das professoras.

Trata-se de uma estratégia, inclusive, de ambientar os adultos que trabalham nas escolas em reconhecer as culturas lúdicas infantis, ao menos do ponto de vista das referências culturais que circulam nas relações das crianças. Escreverei mais sobre esse aspecto ao final desta Dissertação, mas o ponto aqui é dar visibilidade a importância de oferecer as crianças o

“prazer de fazer” (STACCIOLI, 2013, P. 162), de conhecer aquilo que diverte e alegra as crianças, por exemplo, e articular esses conhecimentos as propostas pedagógicas da escola, visando produzir ambientes lúdicos.

Nesse sentido, por exemplo – embora em outro contexto<sup>63</sup> –, Sarlé (2001, p. 49) entende que seria possível tornar mais nítida a nossa percepção sobre o lúdico, em contextos escolares, se para além de descrições sobre o tipo de atividade ou ação que estariam sendo realizadas, nós buscássemos interpretar, de alguma forma, “a intenção” dos sujeitos envolvidos. Dessa forma, me aproximo de Sarlé (2001), no seguinte aspecto: existiram, nas experiências lúdicas observadas em minha pesquisa de campo, elementos que talvez não se conformassem, totalmente, às normatizações culturais pré-estabelecidas.

Como se algo desse “todo indissociável” (os ambientes) desafiasse a lógica de (re)produção cultural, como à da *cultura de pares* – no conceito cunhado por Corsaro (2011). Como se as experiências lúdicas lá observadas se constituíssem, também, por uma dimensão instável, que não teria, em seu horizonte, apenas as referências culturalmente apreendidas. Algo que diz respeito aos sentimentos, emoções e/ou afetos que mobilizam os sujeitos a quererem ou não realizar algo. Tal como afirma Le Breton (2009, p. 111), o ser humano é um ser “afetivamente presente no mundo”.

Porém, é preciso defender a ideia de que é possível – ainda mais em um contexto como o da Educação Infantil – pensar em uma perspectiva sobre os afetos, emoções e sentimentos<sup>64</sup>, para além da perspectiva que procura utilizar esse conceito apenas como o contraponto “natural” da razão. Como por exemplo, lembra Safatle (2016, p. 21), os afetos são pensados, via de regra, como “a dimensão irracional do comportamento”, devendo ser purificados “para que a racionalidade desencantada e resignada da vida democrática pudesse se impor”. Nesta pesquisa, procuro me distanciar desse senso comum apresentado pelo autor.

Nesse sentido, me aproximo de Le Breton (2009, p. 112), quando o autor entende que “o ‘coração’ [em alusão aos afetos] e a ‘razão’, longe de se dispersarem, entremeiam-se de forma necessária, influenciando-se mutuamente”. Segundo o autor (*Ibidem*, p. 112), “opor ‘razão’ e ‘emoção’ seria desconhecer que ambas estão inscritas no seio de lógicas pessoais, impregnadas de valores e, portanto, de afetividade”. Além disso, seria, também, não considerar o “todo indissociável” que constitui os ambientes dos quais somos, cotidianamente, implicados.

---

<sup>63</sup> Tal como já mencionado no capítulo três.

<sup>64</sup> Embora reconheça nuances na distinção desses três conceitos, os tratarei nesta Dissertação como conceitos sinônimos, no sentido das diferentes reações emotivas que se possa ter, nas relações sociais estabelecidas com o meio em que se vive.



Como já referi anteriormente, as diferentes reações afetivas que os sujeitos expressam, nas suas emoções, sentimentos e afetos, se manifestam como “fenômenos da experiência”, como referi em Fians (2015, p. 142), sendo indissociáveis daquilo que no senso comum entendemos por “razão” ou “racionalidade”. Os episódios a seguir narram o processo de culturas lúdicas infantis em movimento, no que diz respeito aos sujeitos nas relações afetivas com suas referências culturais, nesse processo que é *instável*, pois leva em conta não apenas essas referências, mas as circunstâncias, ou seja, os ambientes onde ocorrem tais relações.

Evidentemente, por se tratar de um processo complexo, é necessário levar em conta as formas com que esses diferentes momentos – estáveis e não-estáveis – se implicam. Pois as referências culturais são estáveis, não fixas. O processo de produção de culturas lúdicas infantis pode ressignificar algumas referências, indicando como o passado “está em perpétua reconfiguração, redefinindo continuamente as possibilidades do presente e do futuro” (SAFATLE, 2016, p. 124). Por isso algumas referências podem constituir experiências lúdicas hoje, e não mais amanhã, por exemplo.

De maneira que apresento, a seguir, minhas três unidades de análise. Elas foram “academicamente” segmentadas, sendo elementos de um mesmo processo. Cada uma das unidades trará excertos de meus registros de campo, formatado em pequenos episódios, que servirão de “horizonte reflexivo” para posteriores articulações teóricas. Como disse anteriormente, não se trata aqui de “tipos diferentes” de expressar-se ludicamente. A questão é as diferentes ênfases e pontos de vista que são pensados e visibilizados para um mesmo processo.

## **Unidade 1:**

### **Gestualidades**

Apenas por ordem de apresentação, a unidade 1 enfatizará as gestualidades, no processo de (re)produção de culturas lúdicas infantis das crianças da turma J2. A escolha desta unidade deve-se à frequência com que as crianças, nos seus gestos, olhares, postura do corpo, tom de voz, entre outras possibilidades – Staccioli (2013, p. 11) denomina esses elementos como sendo “comportamentos não verbais<sup>65</sup>” –, relacionaram-se ludicamente, ou seja, ao longo de minha pesquisa de campo, frequentemente percebi como as crianças, nas suas próprias gestualidades, compartilharam experiências alegres e prazerosas.

Do ponto de vista acadêmico, convém lembrar que o uso do termo *gestualidades*, em um contexto como esse – de uma pesquisa de Dissertação – implica em algumas ressalvas teóricas. Se, como dito acima, as gestualidades podem referir-se a “comportamentos não verbais”, torna-se importante, por exemplo, algumas considerações sobre a temática do *corpo*, em um contexto como o da Educação Infantil. De maneira que, ao realizar minhas proposições teóricas sobre esta unidade, levarei em conta as aprendizagens e registros de campo, em articulação com as pesquisas e obras estudadas.

Por isso, procurei estabelecer – não apenas para esta unidade, mas para as três – um diálogo também com autores que se referem especificamente ao contexto escolar, de modo a não perder de vista que esta Dissertação busca compor o âmbito das pesquisas acadêmicas que estreitam as relações entre academia e escola. Sempre achei estranho, ao estudar sobre as relações sociais e afetivas das crianças, por exemplo, ler pesquisas que se ocupavam apenas em falar das crianças, tendo nesses sujeitos um “objeto” a ser contemplado de longe<sup>66</sup>. De tal forma que procurei alternar autores da Educação com autores de outras áreas.

Em meus estudos realizados durante a produção desta unidade de análise, a temática sobre o *corpo* apareceu como uma espécie de grande “pano de fundo” que, de alguma forma, balizaria qualquer debate possível sobre gestualidades. Nesse contexto, por exemplo, o sociólogo e antropólogo francês David Le Breton aparece como um intelectual reconhecido como referência teórica a esse respeito. Algumas de suas proposições – Le Breton (2009) –

---

<sup>65</sup> Utilizo esse conceito como uma referência base para situar o leitor no contexto do debate.

<sup>66</sup> “As crianças, durante séculos, foram representadas prioritariamente como ‘homúnculos’, seres humanos miniaturizados que só valia a pena estudar e cuidar pela sua incompletude e imperfeição”. (SARMENTO E GOUVEA, 2009, p. 19).

serviram como base para que eu pudesse instaurar um diálogo com demais autores, e com minhas próprias produções conceituais realizadas neste texto.

Entre as definições propostas pelo autor, o corpo aparece como “uma superfície e uma espessura de inscrição cuja forma e sentido são delineadas somente pelas injunções culturais que sobre ela se apõem” (LE BRETON, 2009, p. 37). Para o autor (*Ibidem*, p. 41), “o indivíduo habita seu corpo em consonância com as orientações sociais e culturais que se impõem, mas ele as remaneja de acordo com seu temperamento e história pessoais”. Para essa perspectiva, o corpo participa, nos seus movimentos, de um processo de comunicação entre os sujeitos.

Em uma obra complexa como a de Le Breton (2009), é possível encontrarmos pontos de aproximação e distanciamento teóricos, em certas proposições realizadas pelo autor. Neste contexto, trouxe essas passagens acima referidas, pois são bons exemplos desses encontros teóricos que, ora estão mais próximos, ora estão mais distantes para mim. Concordo com o autor, por exemplo, quando ele se refere ao caráter cultural e social que, em alguma medida, nossas sociedades atribuem ao sentido e forma sobre as diferentes concepções para o *corpo*, enquanto produção conceitual.

Contudo, tenho resistência em compreender “o corpo” como algo a ser habitado pelos indivíduos, como um objeto. A professora Motta (2013, p. 129), traz definição semelhante, a respeito dessa “dualidade”: “o corpo, ao sofrer a ação da significação atribuída a ele pelas culturas escolares sujeita cada uma das crianças a um modelo de normalidade”. Veja, embora concorde que práticas culturais, como as escolares, participem do processo de constituição social dos sujeitos, nesse caso as crianças, minha dificuldade está em compreender “o corpo” como um elemento distinto do sujeito, que pode sofrer ações atribuídas “a ele”, corpo.

Nesse contexto, assim como não penso em cisões entre razão e afeto, como já referido, também procuro pensar sobre a temática envolvendo o corpo “para além da visão mecanicista e dualista do senso comum que comumente nos ensina que cada pessoa tem um corpo, como se fosse um suporte material a serviço da mente”, tal como relata Arenhart (2016, p. 100). Talvez não seja a intenção dos autores aqui referidos produzir tal distinção, mas a forma como foram realizadas algumas de suas formulações conceituais deixam possibilidades para esse tipo de interpretação.

Entendo que *o corpo*, como uma produção conceitual, possua uma “história própria”, como aponta Buss-Simão (2012, p. 111). A autora, sobre esse ponto, argumenta que, historicamente, “o corpo ora foi concebido como *herança* da natureza, ora como *herança* cultural, social e histórica. Sendo que, até muito recentemente, estas duas dimensões vinham

sendo estudadas separadamente” (BUSS-SIMÃO, 2012, p. 23). Entendo também que, do ponto de vista acadêmico, seja interessante realizar certos recortes teóricos para, por exemplo, fins de análise, ou mesmo para uma melhor explicação futura.

Contudo, os episódios apresentados a seguir seguem outro curso, convergindo, por exemplo, com a compreensão de Arenhart (2016, p. 100) para *corporeidade*, uma vez que, segundo a autora, os sujeitos “não só tem um corpo, como se vive e se sente como sujeito humano porque somos corpo”. Buss-Simão (2012, p. 23), após abordar a referida dicotomia – “natureza x cultura” –, busca também uma compreensão “menos parcial e dicotômica”, formulando, assim, uma *dimensão corporal* onde, “na delimitação do que seja o biológico encontram-se já as marcas das reflexões e concepções que se constrói ao longo da história”.

Nesta Dissertação, reconheço essa referida “história própria” da produção conceitual sobre o *corpo*, como referências culturais, importantes para, por exemplo, uma compreensão sobre como nossas sociedades pensavam/pensam sobre esse tema. Contudo, na medida em que esta pesquisa se preocupa também com as emoções, sentimentos e afetos – que se manifestam como fenômenos da experiência, como já referido anteriormente –, as formulações vindas da ideia de *corporeidade* e *dimensão corporal* parecem dialogar melhor com as minhas proposições conceituais e analíticas, realizadas ao longo de todo este texto.

Na pesquisa de campo, certas gestualidades estavam consolidadas nas práticas da turma, como referências lúdicas, vinculadas a certos sentimentos e emoções. Sobre esse ponto, Le Breton (2009, p. 172) entende que “as atuações do corpo traduzem, portanto, a história pessoal no interior da dinâmica social e afetiva”. Como exemplo, o autor cita o choro do bebê, onde em certo momento de sua vida, as suas lágrimas, ao se revelarem como “linguagem, e não mais um reflexo de dor, elas se inserem na convencionalidade que concorre para a modelação do sentimento por meio de uma sutil dialética”.

Nesta mesma linha, Buss-Simão (2012, p. 187), tomando como pressuposto seu contexto de pesquisa, entende que por meio de gestualidades, as crianças podem exteriorizar um “envolvimento sensorial e emocional”. Entendo que nesses dois casos, há um vínculo muito forte das gestualidades a certas referências culturais, tal como existe entre o “lúdico” e o “brincar”, como referidos na *revisão de literatura*. Dentro desse contexto, as gestualidades são expressões corporais específicas que, ao entrarem em harmonia com certas referências culturais, como as lúdicas, podem produzir determinados sentidos as minhas ações.

De maneira que na unidade 1 estão os sujeitos, nas suas singulares formas de expressões corporais que procuram tornar visíveis algumas estratégias para o ensejo ou sustentação de ambientes lúdicos, durante as relações entre a turma J2. Os próximos episódios

deixarão em evidência as gestualidades, em processos de relações sociais com os sujeitos e demais elementos presentes naqueles ambientes. Os episódios narrados a seguir apontam para processos de (re)produção de culturas lúdicas infantis, nas expressões corporais visíveis.

### **Episódio 19 – “Professora Manuela”**

Em uma das manhãs em que visitei a escola, conversava com algumas crianças sobre as fantasias que cada uma delas usaria no Dia das Bruxas, que se aproximava. A cada manifestação que escutava, sentia a empolgação das crianças em conversar sobre o futuro evento! Histórias passadas eram lembradas, indicando que algumas crianças já possuíam certa familiaridade com tais fantasias. A certa altura, uma das crianças me pergunta com qual fantasia eu iria à festa. Até aquele momento, não havia cogitado usar fantasia, então, acabei respondendo: “Irei de professor!”. “Aaahh!”, lamentaram algumas crianças. Manuela, que estava entre nós, se aproxima, dizendo em voz alta: “**Eu** sou a professora!”. Algumas crianças começam a rir. “E qual vai ser a aula de hoje, prof?!” perguntei. Lívia então vai até a nossa frente, torcendo: “Fala, fala, fala!”. Mais crianças se aproximam também. Manoela então, afirma: “Vocês vão aprender os números!”. Ao mesmo tempo em que fala, realiza trejeitos de quem estaria agindo, caricatamente, como uma professora em frente ao quadro: as mãos à cintura, tom de voz alto e firme, semblante sério, de quem estivesse pronta para “iniciar a aula”. Começamos a rir. Manoela também, mas rapidamente procura voltar ao semblante anterior. “E qual número vamos aprender?”, perguntei novamente. “Mil!”, ela responde. Lívia, então, dá um salto e diz: “Eu sei contar ate...” “**Seecentaa**, Lívia, se não vou contar pra professo... eu vou contar pra tua mãe!”, dispara a nova professora, interrompendo a fala de Lívia, que põe as mãos ao rosto, como quem estivesse chocada, e volta para seu lugar. Algumas crianças continuam aos risos. (Diários de campo, Outubro de 2018).

Em diversas situações, as crianças da turma J2 se utilizaram de imitações, como práticas que, normalmente, divertiam as crianças. Algumas vezes, aquele que era imitado poderia ser uma das próprias crianças da turma. Mas, na maior parte dos casos que pude observar, as crianças acabavam imitando algum adulto, animal, ou algum personagem de filme ou desenho. Por vezes, as imitações faziam parte de alguma atividade, como em algumas brincadeiras, e em outras circunstâncias as imitações poderiam romper certas dinâmicas sociais estabelecidas, como no caso do Episódio 19.

A imitação, tal como aponta Fians (2015, 136), “é um significante dotado de diversos significados”. Segundo o autor, na imitação de papéis e personagens, “por meio de expressões corporais e da simulação de sons e de comportamentos, crianças se tornam mães, cachorros, cobras, robôs e super-heróis” (*Ibidem*, p. 136). Tomando seu campo de pesquisa como base, o autor entende que, nas imitações, não se busca assumir o personagem por completo, em todos

os seus sentidos conhecidos, mas apenas “estabelecer uma relação com algumas de suas características” (*Ibidem*, p. 136).

Sobre essa temática, citaria também a professora Tamara Grigorowitschs que, em sua dissertação, chama a atenção para o que ela compreende como *processos miméticos*, ou seja, a autora se refere – ao refletir sobre as imitações – aos processos que fazem com que certos movimentos corpóreos engendrem tais semelhanças (GRIGOROWITSCHS, 2007, p. 64). Perceba que, para os dois autores, as expressões corporais são um aspecto importante para dar certa “legitimidade” às imitações, para que a própria imitação não seja confundida como algum tipo de “equivoco”, por parte daquele que imita.

Pensemos agora no Episódio 19. Repare que Manoela pareceu confundir-se, em certo momento de sua imitação, quanto ao lugar que ocupava naquele momento, ao quase dizer que “contaria para a professora” – algo que ela própria, como aluna, pudesse fazer – para, então, corrigir a si mesma, dizendo que contaria para a mãe de Lívia – algo mais próximo ao que as professoras poderiam dizer à turma. Assim, pôde-se perceber Manuela participar dessas “correspondências entre dois mundos<sup>67</sup>”, ou seja, esse trânsito de diferentes ações realizadas na ação de imitar.

Nessa transitoriedade, a dramatização de Manoela foi importante ao ensejo a outros tipos de ambientes possíveis naquele contexto. Em um primeiro momento, estávamos próximos uns aos outros, porém de maneira dispersa. A iniciativa de Manoela mobilizou as crianças ali presentes. Transitamos de conversas descontraídas, para uma divertida brincadeira que, rapidamente, ganhou a adesão de todos os colegas próximos. Mesmo quando Manoela “trocou” sua fala, o que poderia “comprometer” sua imitação, as crianças se divertiram e, inclusive, participaram da imitação, na condição de “alunos”.

Embora sejam inúmeros os motivos que levam os sujeitos a realizarem imitações e, não sendo o objetivo desta Dissertação realizar uma classificação comportamental a respeito do tema, vale a pena mencionar um ponto que Corsaro (2011) desenvolve, ao abordar sobre as imitações infantis: citando a autora H. Schwartzman, o autor aborda o caráter social desse tipo de (re)produção cultural, ao apontar a dimensão crítica que pode haver no interior desses processos. Corsaro (*Ibidem*, p. 171) indica que certas ações, brincadeiras ou jogos podem ser utilizadas pelas crianças também como uma “arena para comentários e críticas” sociais.

---

<sup>67</sup> (GRIGOROWITSCHS, 2007, p. 64).

### **Episódio 20 – “Um novo pesquisador!”**

Ao apresentar os Termos de Assentimento para as crianças, um dos meus primeiros movimentos era deixar visível, à mesa, todos os materiais que seriam utilizados em nosso encontro: os Termos, algumas canetas coloridas e meu gravador. Posteriormente, explicava a presença de cada um desses materiais, e sua respectiva função no nosso encontro. Dividi a turma em trios, para facilitar a conversação. Daniel me observou com atenção, enquanto explicava meu roteiro para as crianças. Ao final daquele turno, enquanto deixavam seus registros nos Termos, ele pegou todas as canetas e alguns Termos em branco, empilhando-os à sua frente. As outras crianças, e eu, observamos a cena. Daniel, então, muda sua postura na cadeira, e diz: “Agora eu sou o Sandro, tenho todas as canetas!”. O silêncio se rompe com nossas risadas, e logo as outras duas crianças também fazem o mesmo! (Diários de campo, Agosto de 2018).

Enquanto realizava as análises desses episódios, lembrei as considerações que Arenhart (2016, p. 104) realizou, ao falar de suas impressões sobre uma turma de crianças que havia participado de sua pesquisa. Para a autora, aquelas crianças: “pelo movimento, pelo gesto, pela mímica, pelo olhar, mostraram formas sutis e, ao mesmo tempo, ‘poderosas’ de diálogo corporal”. Penso que algo semelhante tenha ocorrido no Episódio 20, em que Daniel “quebra” o ambiente até então estabelecido, gerando uma nova dinâmica para a apresentação e leitura dos Termos.

A autora também aponta que essas formas sutis de diálogo corporal ocorriam a despeito da “permissividade adulta” (ARENHART, 2016, 104), sendo forma de “resistência em face da opressão do corpo, da linguagem, da brincadeira e da interação” (*Ibidem*, p. 105). O ponto interessante aqui é que no Episódio 20, esse diálogo corporal desestabilizou a maneira como vinha procedendo a leitura daqueles documentos. A partir da intervenção de Daniel, foi possível conduzir aquela dinâmica de uma maneira mais prazerosa. Um ambiente divertido que mobilizou outras crianças e minha própria postura naquele evento.

Foi interessante perceber a estratégia utilizada por Daniel, nesse contexto. Ele precisou de certo tempo para me observar, para então fazer sua intervenção. Houve uma preocupação de sua parte, durante sua *reprodução interpretativa*<sup>68</sup> das minhas gestualidades. Retomando Grigorowitschs (2007, p. 64), a autora entende que os processos miméticos, como destacado anteriormente, “se constituem de movimentos que possuem correspondência com outros movimentos”, o que parece ter sido o caso de Daniel, ao imitar alguns movimentos que eu havia realizado.

---

<sup>68</sup> Processo já desenvolvido no capítulo anterior.

De maneira que Daniel tomou algumas de minhas gestualidades como referências para que pudesse, posteriormente realizar sua imitação. E essa ação ensejou uma mudança de ambiente no grupo. Daniel ressignificou a forma como poderíamos conduzir aquele evento, pois a partir de sua imitação, as minhas próprias gestualidades tomaram um novo sentido, na medida em que a leitura dos Termos de Assentimento passou a ser acompanhado pelas crianças em harmonia com sorrisos e risadas que, daquele momento em diante, puderam circular pelo nosso grupo.

No Episódio 20, as crianças me proporcionaram um grande aprendizado. Como adulto, pressupus que a apresentação dos Termos devesse ocorrer em um ambiente mais “sereno” do que aqueles os quais normalmente convivíamos entre nós, por achar que tal estratégia pudesse ser mais “eficiente”. Mas Daniel, assim como outras crianças – em outras oportunidades – deram belas demonstrações de como, em certas circunstâncias, um ambiente alegre pode ser tão potencialmente enriquecedor ao aprendizado quanto qualquer outro. Em meio a sorrisos, as crianças familiarizavam-se com temas não usuais às suas rotinas.

#### **Episódio 21 – “Para, Yasmin!”**

Em uma das tardes de pesquisa, antes de iniciar uma atividade com as crianças, expliquei para o grande grupo como seria a sua realização. Realizei, também, algumas sugestões individuais. Enquanto conversava com Lívia sobre tal assunto, Yasmin, que já havia conversado comigo anteriormente, coloca-se ao lado de Lívia, e começa a realizar alguns gestos não usuais, como se estivesse imitando alguém, enquanto ria. Lívia então se vira para mim e, sorrindo, explica: “Não da bola porque ela é louca desde pequena”. Meio sem entender, mas achando aquilo engraçado, continuamos a conversa. Então, pouco tempo depois, Yasmin retorna, fazendo os mesmos gestos. Lívia, dessa vez, se vira para ela, dizendo: “Para, Yasmin, de brincar!”. Depois disso, Yasmin se afasta, contrariada. Lívia e eu voltamos à conversa. (Diários de campo, Setembro de 2018).

Nessa cena, há um exemplo de como o lúdico não se encontra na ação em si, mas no ambiente no qual tal ação se encontra, como parte constitutiva do mesmo. É possível que uma atitude considerada engraçada em certo momento, possa não ser mais considerada como tal, em um momento distinto. Corroborando, assim, com Le Breton (2009, p. 13), ao afirmar que “a ressonância das emoções é, portanto, variável, assim como o regime de sinais individuais cuja exibição ou pronúncia ela causa”. Lívia achou a manifestação de Yasmin engraçada, mas não em todos os momentos.



Por sua vez, Yasmin parece ter deixado em segundo plano, os avisos da colega, de que suas ações não estavam mais sendo agradáveis. Grigorowitschs (2007, p. 66), indica que a relevância dos processos miméticos “deve ser pensada sempre nas relações com ‘o outro’, e não como um acontecimento solitário”. Essa argumentação me remeteu ao Episódio 21, pois leva a pensar na importância das relações aos ambientes lúdicos. Como já abordado, os ambientes lúdicos são um todo indissociável, de maneira que, em certas circunstâncias, é preciso saber implicar os outros para compartilharmos de experiências lúdicas.

Isso demanda dos sujeitos um constante aprendizado, sobretudo se pensarmos sobre aqueles com os quais se quer compartilhar tais experiências. Nas suas singularidades, através de práticas culturais, as crianças podem conhecer o outro e se conhecer. Por isso, concordo com Grigorowitschs (2007, p. 69), quando a autora afirma que os processos miméticos remetem a uma relação complexa entre imaginação, linguagem e expressões corporais. Essas relações, nos seus erros e acertos, constituem, por exemplo, as aprendizagens que as crianças precisam realizar, na (re)produção de culturas lúdicas infantis.

#### **Episódio 22 – “Conchinhas!”**

Mais uma tarde chegava a seu fim. Algumas crianças já haviam deixado à escola, restando poucas crianças na turma, que brincavam em pequenos grupos. Fui convidado por um dos grupos a brincar com alguns blocos de montagem. A certa altura, Melina se aproxima de mim, pedindo para eu cumprimentá-la: “Sandro, bate aqui!”, enquanto estendia sua mão. Quando fui “bater”, ela puxou a mão rapidamente, exclamando: “Conchinha!”, enquanto formava uma concha com sua mão. Melina começa a rir. Percebo, então, que outras crianças também estavam rindo, pois estavam observando a cena. Melina olha para essas colegas, e a risadas aumentam. “Ah! Como se faz isso?”, perguntei. Então Melina pega a minha mão, dobrando-a, como fez com a sua, me ensinando logo em seguida o restante dos movimentos. As demais crianças que nos observavam escutaram também a explicação de Melina, dando sugestões sobre os movimentos. Então percebi que as crianças sabiam que Melina fazia esse cumprimento comigo, e divertiram-se por ver que eu ainda não conhecia tal gesto. “Vamos ver se eu aprendi”, disse a Melina. Então chamei Nicolas, que brincava com outro grupo. Quando ele chegou, estendi a mão para ele, dizendo “Bate aqui!”, como fez Melina comigo. Quando ele foi bater, repeti o gesto que as crianças me ensinaram, dizendo: “Conchinha!”. Nicolas imediatamente olhou para as crianças que estavam conosco, e sorri. Gargalhadas são devolvidas! Nicolas conhecia o cumprimento, mas não esperava que eu também o conhecesse! (Diários de campo, Outubro de 2018).

O cumprimento “conchinha” é um dos cumprimentos que as crianças da turma J2 compartilham entre si. Trata-se de gestualidades que, devida a certas características suas,

acaba por vezes se tornando uma espécie de “apresentação” para as crianças. Quando se ensina alguém que ainda não conhece o cumprimento, as crianças envolvidas preparam-se para tal evento, porque normalmente ele acaba por divertir “os expectadores”. Aquele que aprende – no caso do Episódio 22, um adulto – acaba envolvido pela dinâmica, o que não o leva, necessariamente, a uma experiência divertida.

Mas para aquele que ensina, como no caso de Melina, como para os demais que observam, há uma expectativa em ver a reação de quem aprende, onde normalmente há uma confusão por achar se tratar de um cumprimento convencional. Essa confusão, quando percebida, ensejava a risos e gargalhadas. Mesmo quem já conhecia o cumprimento poderia se confundir, por achar que o outro não tomaria tal iniciativa, como foi o caso de Nicolas. De maneira que o cumprimento da “conchinha” representa para essa turma uma referência lúdica, devido às diversas vezes que as crianças se divertiram, ao ensinar tal cumprimento.

Pensando nos cumprimentos como saudações, podemos nos referir a Buss-Simão (2012, p. 188), quando a autora – ao refletir sobre a recepção das crianças participantes de sua pesquisa aos demais colegas – argumenta que as crianças não desempenham “apenas ações motrizes, mas exprimem emoções e manifestam significados, tanto para elas mesmas, como para os outros, apontando a centralidade do envolvimento emocional”. No Episódio 22, é possível perceber como as crianças se envolveram emocionalmente – na alegria e diversão – ao compartilhar das gestualidades que compõem esse cumprimento.

Nesse sentido, percebi que algumas gestualidades – como no caso da “conchinha” – consolidavam-se como referências lúdicas para a turma J2, pois tais gestualidades eram expressões corporais de sujeitos que, afetivamente, se relacionavam entre si. Pensando nessa relação afetiva, Le Breton (2009, p. 43) se posiciona, dizendo que “os gestos, as mímicas, as posturas, os deslocamentos exprimem emoções, desempenham atos, acentuam ou nuançam um discurso, manifestando significações em permanência, para si e para os demais”.

O cumprimento da “conchinha” parece convergir com a proposição de Le Breton (2009), ao ser entendido como gestualidades que evocariam determinadas referências lúdicas. Ao compartilharem desse cumprimento com pessoas que ainda não o conheciam, a turma J2 ampliava o alcance dessa referência lúdica aos demais colegas. Um “rito de passagem” que envolvia, também, além dos sujeitos que se cumprimentavam, as demais crianças que observavam o desenrolar dessas gestualidades para divertirem-se com a confusão de gestos que poderia ser instaurada entre os sujeitos.

### **Episódio<sup>69</sup> 1.2 – “O cumprimento secreto”**

Após terem se desentendido, Duarte toma iniciativa e resolve falar com Nicolas. Inicialmente, Nicolas não responde. Mas com a insistência de Duarte, algumas poucas palavras são respondidas. Duarte, então, faz um convite: “Vamo fazê o cumprimento secreto?”, estendendo sua mão ao amigo. Relutante, Nicolas responde o gesto de Duarte, devolvendo o cumprimento. Duarte então dá um giro, erguendo a mão: “Agora assim!”. Surpreso, Nicolas parecia não esperar tal movimento, mas responde mesmo assim. Duarte segue nas inovações: “E assim!”, para então passar a mão por baixo de sua perna. Nicolas começa a rir do que Duarte estava inventando. Logo em seguida, os dois brincam novamente com seus brinquedos. As risadas e os sorrisos voltam a fazer parte daquele ambiente. (Diários de campo, Outubro de 2018).

Na primeira vez que abordei o Episódio acima, no capítulo anterior, procurei dar ênfase na mudança de ambiente decorrida da iniciativa de Duarte em voltar a falar com Nicolas. Agora, o episódio torna a aparecer, para que possamos refletir sobre a estratégia usada por Duarte para se reaproximar de Nicolas. Diferentemente do Episódio 22, onde rapidamente o cumprimento divertiu as crianças envolvidas, no Episódio 1.2 Duarte precisou reinventar o próprio cumprimento que, naquele contexto, não foi suficiente para restabelecer um ambiente lúdico que havia entre ele e Nicolas.

Retomando o episódio, ao ver seu amigo chateado, Duarte procurou “mudar” aquela situação, buscando condições para que aquele ambiente estabelecido após o desentendimento dos dois fosse alterado. A estratégia de utilizar o “cumprimento secreto”, que envolvia toda uma gestualidade singular conhecida apenas por eles ou por poucas crianças, se mostrou incapaz de alegrar Nicolas, em um primeiro momento. No entanto, Duarte inovou o antigo movimento, para restabelecer o bom clima com seu amigo. Houve uma percepção, de Duarte, em diferenciar conhecimentos compartilhados de situações prazerosas.

Essa percepção de Duarte reafirma o que venho propondo ao longo desta pesquisa, de que os conjuntos “estáveis” das culturas de pares de Corsaro (2011) não necessariamente se manifestam em ambientes lúdicos. De alguma forma, Duarte percebeu isso, e procurou reinventar uma referência que, embora estivesse já vinculada a certas experiências lúdicas passadas – uma referência lúdica –, mostrou-se insuficiente para aquele momento. As culturas lúdicas infantis lembram que, embora haja inúmeras práticas, valores e rotinas que as crianças possam compartilhar entre si, são as relações presentes que definem as experiências lúdicas.

---

<sup>69</sup> Outro ângulo de um mesmo episódio, enfatizando agora às gestualidades de Duarte.

Nesse sentido, percebi que algumas das relações de amizade da turma J2 se manifestaram em convergência com a percepção de Fians (2015, p.89), sobre as relações entre amigos, ao dizer que tais relações “se reestabelecem e se redefinem constantemente, culminando, ao menos na maioria absoluta dos casos, na retomada de uma relação amistosa, mas nunca completamente estável”. No Episódio 1.2, foi possível perceber como diferentes ambientes se manifestam ao longo de uma mesma brincadeira, podendo inclusive alternarem-se constantemente, de maneira instável, conforme se desenrolam as relações entre os sujeitos.

Mesmo Corsaro (2011) admite que as relações de amizade, por vezes, são conflituosas. O autor entende que “a cultura de pares nem sempre é uma imagem de paz, alegria” (*Ibidem*, p. 182). O conceito de culturas lúdicas infantis possibilita entendermos essas pequenas nuances pelas quais, por exemplo, Duarte precisou atravessar. Por mais que nós, adultos, possamos considerar que existam atividades ou ações que sejam “naturalmente” lúdicos para as crianças – como o “brincar”, conceitualmente formulado –, tais premissas não se sustentam, muitas vezes, ante uma observação empírica mais atenta e cuidadosa.

### **Episódio 23 – “Ana e os acenos”**

Sentado ao fundo da sala, observo as crianças realizarem suas atividades, separadas em diversos grupos. Conversas em baixos tons de vozes são percebidos, mas é certo silêncio que permeia a turma de maneira mais forte. No outro lado da sala está Ana e mais alguns colegas. Ela percebe que eu a estava observando. Quando isso ocorre, resolvo acenar e sorrir para ela, como se estivesse dando “oi” para alguém. Parecendo não entender muito bem meu gesto, ela retribui o aceno. Ao longo do dia, realizo essa gestualidade mais duas vezes. Com o tempo, repetindo tal gesto com o restante da turma, em diferentes situações, percebo que as crianças acabam entendendo que não se tratava apenas de “cumprimentar” alguém. Talvez por isso, não apenas os acenos eram devolvidos, mas os sorrisos também apareceram! A troca de sorrisos e acenos acabou, com o tempo, se tornando uma prazerosa e divertida prática entre boa parte da turma. As crianças com frequência tomavam a iniciativa de acenar, não apenas comigo, mas entre colegas também. (Diários de campo, Setembro de 2018).

Na medida em que minha relação com as crianças tornava-se mais próxima, foi possível estabelecer alguns códigos com a turma, como nossos acenos, realizados durante as aulas. Seguidos quase sempre por sorrisos e risadas, por vezes tais gestos compreendiam mais do que um “oi”, ou um “bom dia”. De certa forma, em vários momentos, havia uma prazerosa e divertida troca afetiva. O processo para consolidar tais códigos, contudo, se constituiu de

forma gradual. Foi preciso compreender o outro, num diálogo que muitas vezes dispensava as palavras.

O Episódio 23 mostra o início desse processo com a turma. Os primeiros acenos para Ana não foram algo planejado da minha parte. Entretanto, vi que naquele gesto e sorriso, ou seja, naquelas gestualidades, havia uma possibilidade de manter um contato com alguma criança, caso estivéssemos distantes um do outro. Em pouco tempo, algumas crianças compreenderam minha intenção, e foi possível a partir de então uma nova possibilidade de interação entre nós. Os sorrisos que compunham tais acenos acabaram consolidando para essas gestualidades uma referência lúdica, compartilhada por boa parte das crianças.

Podemos pensar nesses acenos e sorrisos como gestualidades que, no contexto experimentado em minha pesquisa de campo, expressaram não apenas um código já reconhecido de antemão pelas crianças – como um “oi”, ou “bom dia/tarde” – mas, de igual forma, essas gestualidades apresentaram referências lúdicas para algumas crianças, que puderam ser compartilhadas com o tempo. Nesse contexto, podemos nos aproximar de Grigorowitschs (2007) e compreender esse compartilhamento de referências lúdicas como práticas de socialização.

Nesse sentido, concordaria com a autora, ao afirmar que “socializar-se implica sempre transformação, pois trata-se de processos que são móveis e dinâmicos, não-fixos; são transformações tanto estruturais como processuais e individuais” (2007, p. 47). Esse processo pode desencadear, segundo a autora, “juízos de valor, esquemas emocionais, orientações do agir”. E entendo que não apenas no Episódio 23, mas os acenos e sorrisos compartilhados em aula, de uma forma geral, tiveram esse potencial descrito por Grigorowitschs (*Ibidem*), pois deram um sentido a mais aos já conhecidos cumprimentos reconhecidos pela turma.

Assim, o Episódio 23 descreve a primeira vez em que expressei meus acenos junto a sorrisos como gestualidades que, além de um cumprimento, fosse também uma referência lúdica, naquele contexto. Talvez por ter sido a primeira vez, Ana não tenha compreendido de imediato aquele novo sentido. Mas em pouco tempo, aquela prática se tornaria frequente entre nós. Embora em menor frequência – talvez por limitações dos meus registros –, as crianças também compartilharam de tais gestualidades entre si, fortalecendo aquela nova referência para toda a turma.

#### **Episódio 24 – “Sorrisos furtivos”**

Em outra visita a escola, após entrar e cumprimentar a turma, sento-me em uma cadeira próximo a janela. As crianças faziam suas atividades, enquanto uma das professoras passava algumas instruções. Amanda, que estava

ouvindo a professora, vira-se para mim, e me acena. Retribuo o gesto, sorrindo. Ela então se levanta, indo até minha direção. Sem dizer palavra alguma, ela segura a minha mão, para depois me abraçar demoradamente, como se há tempos não me encontrava. E volta para suas atividades. Naquele mesmo dia, já ao final da manhã, as crianças divertiam-se enquanto se preparavam para o almoço. Risadas, conversas altas, um vai e vem constante das crianças pela sala. Uma das professoras chama a atenção da turma, avisando para que formassem duas filas, para descerem até o refeitório. Enquanto estávamos nas escadas, a professora interrompe o deslocamento da turma. Então, começa a chamar a atenção das crianças, pois algumas delas ainda estavam eufóricas pelas últimas brincadeiras. Enquanto a professora falava, as crianças silenciaram-se. Ao observar a turma, de modo geral, percebi que Isabela estava me olhando. Ela aproveita um momento em que a professora não estava voltada para sua direção para me acenar rapidamente, enquanto esboçava um furtivo sorriso. De forma instantânea, busco a professora com o olhar. Ela estava conversando com uma das crianças. Então respondo o aceno e o sorriso, com a sensação de que estivesse fazendo algo “proibido” (risos). (Diários de campo, Novembro de 2018).

O Episódio 24 mostra os acenos e sorrisos já em outro momento da relação que estabeleci com as crianças, como referências lúdicas já consolidadas na turma. Inclusive, como mostra esse episódio, essas gestualidades foram expressas em um momento onde justamente havia uma orientação da professora para que se encerrassem as conversas e risadas. Como uma espécie de resistência, naquele momento, a tais orientações advindas da professora, podemos pensar que Isabela utilizou essas referências lúdicas como forma de não silenciar totalmente os ambientes lúdicos que permeavam o deslocamento até o refeitório.

Ao falar sobre determinadas formas de resistência, como já referido anteriormente, Arenhart (2016, p. 107) comenta que as crianças, no contexto de sua pesquisa, se relacionavam com certas normas institucionais de maneira ativa e interpretativa, deixando evidente os “movimentos de resistência e transgressão expressos pelo corpo”. Algo próximo a essa perspectiva pôde ser percebida no Episódio 24 quando Isabela decide contrariar as orientações da professora. De maneira criativa, ela expressou suas gestualidades, onde de forma sutil procurou meu contato, sem que a professora pudesse reparar.

No caso dos Episódios 23 e 24, percebemos a construção de uma referência lúdica, que com o tempo consolidou-se nas culturas lúdicas infantis da turma J2. Entretanto, como venho procurando desenvolver nesta Dissertação, as referências culturais lúdicas, apesar de terem essa conotação, não garantem aos sujeitos experiências lúdicas. É preciso levar em conta os ambientes por onde essas referências se manifestam. O próximo episódio mostra um

exemplo de como, em certos casos, as referências lúdicas não são suficientes para ensejar as experiências lúdicas que, por ventura, possamos esperar ter.

### **Episódio 25 – “O aceno de Julia”**

Dias depois, após cumprimentar algumas crianças da J2 ao entrar em sala de aula, percebo que Julia não estava tendo uma boa tarde. De longe, pude ver que ela chorava. As professoras conversavam com ela, como quem procura consolar alguém. Sentei-me, enquanto observava tal cena. Procurei manter uma distância, pois não tive certeza se minha presença naquele momento seria agradável a ela. A certa altura, Julia começa a me olhar. Eu aceno para ela, sorrindo. Às lágrimas, ela gentilmente retribui o aceno, com um comedido sorriso que não saberia descrever aqui. E tão logo ela termina de acenar, as lágrimas voltam a tomar conta de seu semblante. (Diários de campo, Setembro de 2019).

Como referido anteriormente, mesmo que boa parte da turma já tivesse compreendido os acenos e sorrisos também como referências lúdicas, não havia certezas, para quem acenava, de que o outro retribuiria seu gesto. No Episódio 25, embora Julia já tivesse compartilhado comigo e com colegas de tais referências, os acenos e sorrisos naquela tarde pareceram não ter sido desfrutados com a mesma alegria de antes. Ela estava triste naquela tarde. O seu comedido sorriso me parece ter sido uma gentil forma de agradecer a um gesto que, ao menos naquele momento, naquele ambiente, não poderia retribuído.

Por mais que eu quisesse manifestar alguma alegria para Julia, nas minhas gestualidades, não havia naquele momento um ambiente favorável para que ela pudesse retribuir minha iniciativa, mesmo que essa pudesse ser sua vontade. Essa instabilidade que acompanha as relações sociais, em parte é pensada por Le Breton (2009, p. 9), quando o autor argumenta que “os sentimentos e as emoções não são estados absolutos, substâncias que se pode transpor de um indivíduo ou grupo a outro”. Os ambientes lúdicos precisam mais do que apenas referências lúdicas para se constituir.

Nos diversos ambientes lúdicos experimentados pela turma J2 no decorrer de minhas visitas, houve momentos em que as gestualidades das crianças – intencionais, em grande medida – ficaram em evidência nos meus registros de campo. Por meio de divertidas imitações, de “cumprimentos secretos” prazerosamente compartilhados, na troca de acenos e sorrisos, entre outras expressões, compartilharam-se diferentes referências lúdicas pela turma. Os episódios desta unidade são alguns recortes teóricos que procuram exemplificar um conjunto de experiências.

Esse conjunto, assim como os demais que serão analisados, constituiu-se como tal, nesta pesquisa, devido à regularidade com que ocorreram, como narrado nos episódios acima, recortados para esta parte do texto. Portanto, não se trata aqui de um processo descontextualizado. Algumas práticas culturais narradas aqui já eram compartilhadas pelas crianças<sup>70</sup>, enquanto outras práticas, no decorrer dos meses em que estive na escola, mostraram indícios de que poderiam consolidar-se nas culturas lúdicas infantis daquelas crianças.

A escola também participa de certas práticas culturais infantis. Le Breton (2009, p. 40) argumenta que “a educação dá forma ao corpo, modela os movimentos e o rosto”. Concordando com o autor, percebi como a escola, nas suas diferentes normas institucionais, estabeleciam condições para o compartilhamento, por exemplo, de certas referências lúdicas, como narrado no Episódio 24. Não se tratava apenas de quais referências poderiam ser realizadas ou o momento propício para tanto, mas também as diversas maneiras possíveis de expressá-las.

Também foi possível observar que, mesmo tendo compartilhado de algumas referências lúdicas com as crianças, seja na interação com elas, ou por meio das minhas observações e registros, houve momentos em que tais referências não foram capazes de mobilizar totalmente as relações que ocorriam na turma. O Episódio 25 explicita bem este ponto de vista, uma vez que foi possível ver que, mesmo reconhecendo tal referência, Julia não estava em condições de participar de algum ambiente lúdico, naquele momento, pois algo havia acontecido a ela, causando-lhe certa tristeza.

São em questões como estas – entre outras –, que entendo a necessidade da distinção entre as *culturas de pares*, desenvolvidas por W. Corsaro, das *culturas lúdicas infantis*. Como já referido em outras oportunidades, Corsaro (2011, p. 151) vai definir as culturas de pares como um “conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com outras crianças”. Nesse sentido, um elemento importante dessa definição, para pensarmos na referida distinção conceitual está no termo “estável”.

As culturas lúdicas infantis não são totalmente “estáveis”. Em parte sim, quando pensamos nas referências lúdicas, ou seja, nas narrativas ou experiências (lúdicas) passadas, que poderiam contribuir na constituição de ambientes lúdicos. No entanto – tal como foi possível perceber nos episódios dessa unidade –, para que essas referências pudessem

---

<sup>70</sup> Como, por exemplo, no Episódio 1.2.



produzir tais ambientes, foi necessária certa harmonia não apenas das gestualidades em si, mas de tais movimentos em conjunção aos demais sujeitos e elementos que compuseram mesmos ambientes.

Nesse sentido, para a próxima unidade, serão enfatizadas as relações estabelecidas pelas crianças, independente de ações ou gestos específicos. As unidades de análise, como já referido anteriormente, são partes constituintes de um mesmo processo, separados aqui apenas por razões acadêmicas. Assim, na próxima unidade, serão apresentados episódios que enfatizam outros elementos que podem constituir as culturas lúdicas infantis, para além de nossas expressões corporais, foco dessa primeira unidade. Trata-se de outra forma de se observar um mesmo processo.

## Unidade 2: Relações

Na produção desta unidade de análise, foram selecionados registros de minha pesquisa de campo que, em articulação com meus estudos e reflexões teóricas, pudessem apresentar uma perspectiva a respeito do caráter relacional que permeia o processo de constituição tanto dos *ambientes lúdicos*, quanto das *culturas lúdicas infantis*. Diferentemente das unidades 1 e 3, que fazem referências a aspectos pontuais desse processo, a unidade 2 procura visibilizar as circunstâncias, estratégias e intenções que implicaram as crianças da turma J2, nas suas diversas relações entre si e com os adultos, que lhes possibilitaram experiências lúdicas.

Com isso, entendi que seria apropriado denominar esta unidade de *Relações*. Trata-se de um termo caro aos debates na Educação Infantil, pois sua abrangência é tamanha que, sob esse termo, seria possível abordar inúmeros outros temas. Para fins de exemplo, lembraria que todas as pesquisas presentes em minha *revisão de literatura* abordam, em alguma medida, as relações sociais das crianças. Contudo, utilizo tal termo de uma forma mais precisa, o que significa que me limitarei a abordar esse tema aos interesses de minha Dissertação, ou seja, levando em conta as crianças, nas suas culturas lúdicas infantis.

Tomando como premissa que as crianças são agentes sociais que, “assim como os adultos, são participantes ativos na construção social da infância e na reprodução interpretativa de sua cultura compartilhada” (CORSARO, 2011, p. 19), entendi que seria necessário, dedicar uma das unidades de análise para refletir a respeito das diferentes maneiras com que as crianças, nas suas relações com outros sujeitos, ou mesmo com os ambientes os quais ela pode fazer parte – como veremos nos próximos episódios –, relacionaram-se em suas referências lúdicas, ou mesmo na criação de novas possibilidades.

As *Relações* são pensadas enquanto relações afetivas, nos seus “estados transitórios, enquadrando-se num mosaico de movimentos permeado de ambiguidades e de sombreamentos, de fleuma e de arrebatamentos”, tal como nos inspira a pensar Le Breton (2009, p. 209). Pensando no contexto de minha pesquisa, as relações foram centrais para as “produções coletivas inovadoras e criativas” (CORSARO, 2011, p. 39) das crianças, no sentido em que, estando num contexto escolar, às crianças precisaram constantemente adequar-se as possibilidades e condições instauradas, por exemplo, em sala de aula.

Entretanto, vale mencionar que, embora as relações descritas nos próximos episódios tenham sido registradas em um contexto escolar, suas implicações e efeitos, por vezes, ultrapassam os muros da escola. Quando Staccioli (2013, p. 133) refere-se a “ambientação” das crianças na escola, ele argumenta que “entrar na escola não quer dizer, para a criança, renunciar, por sete ou oito horas, ao seu mundo afetivo-familiar”. Nesse sentido, de forma complementar, poderíamos pensar o inverso, ou seja, ao sair da escola, as crianças não abandonam as aprendizagens produzidas por lá.

Os episódios da unidade 2 ilustram, também, a importância dos *ambientes* – definição utilizada por Forneiro (1998), descrita no capítulo anterior – nas relações das crianças com, por exemplo, suas referências lúdicas. Ao abordar a importância dos contextos, em sua pesquisa, Arenhart (2016, p. 176) aponta que “os diferentes lugares sociais em que se situam as crianças da pesquisa também produzem modos, significações e referenciais distintos”. Como se trata aqui de uma Dissertação que investiga as culturas lúdicas infantis, será possível perceber a importância dos *ambientes lúdicos*, nas relações instituídas pelas crianças.

Isso quer dizer que houve uma importância central do espaço físico, dos objetos, do mobiliário, das diferentes decorações produzidas nas salas, dos cheiros, sons, enfim, dos diversos elementos que compuseram os ambientes escolares da turma J2, no desdobrar de suas relações sociais. Nesse sentido, é importante ressaltar a presença dos adultos, pois são parte constituinte desses mesmos ambientes. No decorrer de minhas visitas à escola, percebi a relevância da atuação das professoras e demais profissionais, no seu empenho em ofertar ambientes prazerosos para as crianças.

Apesar das brincadeiras infantis que, como argumenta Fians (2015, p. 59) envolvem “negociações, equívoco, amizades e conflitos”, existem outras possibilidades que as crianças dispõem na escola para divertirem-se. A certa altura de sua pesquisa, Fians (*Ibidem*, p. 135) se pergunta: “quais são as emoções, expressões, percepções e sentimentos proporcionados por brincadeiras, aulas e leitura de livros?”. Inspirando-me na pergunta, sem ter a pretensão de respondê-la, penso ser interessante nos perguntarmos também de que maneira as culturas lúdicas infantis podem circular na escola, para além das brincadeiras e jogos?

Bem, os episódios a seguir apresentam, evidentemente, situações de brincadeiras e jogos, mas não só isso. Há uma tentativa minha em apresentar situações diversas e rotineiras das crianças em que, das suas relações estabelecidas, foi possível alegrarem-se, divertirem-se, em experiências lúdicas. Também procuro apresentar episódios onde determinadas relações realizadas pelas crianças foram importantes para a produção ou mesmo sustentação de certos

ambientes lúdicos. Juntamente aos episódios, faço algumas articulações teóricas com os autores que me acompanham ao longo desta pesquisa.

### **Episódio 26 – “Desenho da Pantera!”**

São quase 15h. Normalmente, em um dia como este, já estaria na escola. Mas como havia informado na visita anterior, hoje eu chegaria mais tarde, encontrando as crianças já em aula. Ao chegar, cumprimento os funcionários da secretaria e, ao passar por eles, encontro o refeitório vazio, como no primeiro dia em que estive aqui. Embora escutasse sons vindos de outras salas, me encontrava só naquele espaço. Subo as escadas em direção à sala de aula. Chegando ao segundo andar, vejo a sala de aula vazia, pois a porta está aberta. Decido retornar a secretaria, e no caminho encontro uma das professoras da turma, que me indica a sala a qual estava. Entro na sala indicada, e encontro as crianças sentadas sobre almofadas, no chão, enquanto assistiam um desenho animado em um grande televisor. Aparentando estarem muito concentradas, ao me enxergarem, algumas exclamam um sonoro “Sôôôrr...”. Três ou quatro crianças ensaiam levantar-se, mas a professora diz para ficarem nos seus lugares. Cumprimento, então, as crianças de forma mais geral. Com a porta novamente fechada, a sala escura, iluminada apenas pela luz do aparelho televisor, as crianças voltaram suas atenções para o desenho. Passado um tempo, César vem até minha direção, para em minha frente, e comenta, sorridente: “Sandro, semana que vem é meu aniversário”. Então, senta-se ao meu lado. O desenho continua, enquanto observo as diferentes reações da turma. A certa altura da história, Paulo ajoelha-se no chão, dizendo: “Ah, esse eu já vi!”. Instantes depois, ele se vira para o lado, na direção de Duarte, e abraça-o, ao mesmo tempo em que dois dos personagens do desenho se abraçam também. O desenho acaba, e uma das professoras vai até o aparelho, dizendo a turma que colocará o desenho da “Pantera cor-de-rosa”. As crianças explodem de alegria: “Êêêêh!”. A seguir, algumas crianças começam a narrar trechos de outros episódios e até mesmo outros desenhos, umas para as outras. Paulo começa a narrar cenas do desenho que estava iniciando. Duarte, que o escutava, “antecipa” o final de Paulo, adiantando sua fala. Ambos riem. Lívia, que estava próxima, aparentando estar contrariada com a situação, manifesta-se para os dois: “Não pode contar o filme!”. Paulo e Duarte, então, se aquietam, e voltam a prestar atenção no desenho, assim como o restante da turma. (Diários de campo, Setembro de 2018).

No Episódio 26 percebemos a estreita relação das crianças com alguns desenhos animados, que são compreendidos aqui como *referências lúdicas*<sup>71</sup>. A maior parte da turma já conhecia os personagens principais dos desenhos apresentados, o que produzia para aquela sessão certa continuidade para a relação estabelecida entre as crianças com tais referências

<sup>71</sup> Lembro ao leitor que esse conceito já foi abordado no capítulo anterior.

lúdicas. Algumas crianças acompanhavam as aventuras dos personagens como se estivessem com eles, pulando e gesticulando com os braços, como quem quisesse ajudá-los. Para quem já conhecia a história, a diversão era, em alguns casos, repetir a fala dos personagens.

Para algumas crianças, inclusive, o anúncio da professora sobre qual desenho seria exibido já era suficiente para alegrá-los. Algumas crianças trocavam abraços e sorrisos, enquanto contavam uns para os outros, as cenas que estariam por vir. Havia aqueles que pareciam prestar atenção na contação das histórias pelos colegas, embora tais cenas fossem exibidas em breve. Algumas crianças também suscitavam histórias que lhes foram contadas, mesmo que dissessem respeito a outros tipos de desenhos. A troca de desenhos foi aproveitada pelas crianças para se atualizarem sobre suas sensações até aquele momento.

Contudo, reitero que as crianças não experimentam da mesma forma, os ambientes compartilhados entre si. Como mostra o Episódio 26, embora Lívia estivesse contente e alegre em saber qual seria o próximo desenho, posteriormente ela acabaria se aborrecendo ao escutar algum colega narrar à próxima cena que estariam por vir. Nesse sentido foi possível ver, naquela mesma sessão, algumas crianças alegres e outras aborrecidas, ao mesmo tempo, em um mesmo evento. Nas suas relações entre si, as crianças estabeleceram negociações de maneira a tornar a sessão de desenhos em um momento agradável para todos.

Em acordo com Grigorowitschs (2007, p. 53), ao apontar que “o interagir social com ‘o outro’ é algo que precisa ser desenvolvido”, diria que no decorrer de algumas negociações entre as crianças – e o Episódio 26 é um bom exemplo disso –, foram se estabelecendo critérios de conduta que visavam um ambiente agradável para todos. Nessas negociações, as crianças não apenas aprenderam quais desenhos seus colegas poderiam conhecer e gostar – o que no caso, seria uma referência lúdica –, como havia uma aprendizagem a respeito, também, da *forma* como poderia se realizar uma sessão de desenhos.

Penso que essas negociações, por exemplo, possam estar dentro da compreensão que Ferreira (2004) faz sobre *ordem instituinte*, conceito já abordado no capítulo anterior, pois, como define a autora, são “ordens de existência reguladas por princípios e lógicas de ação relativamente autônomas, alicerçadas numa integração social” (*Ibidem*, p. 104). Isso não quer dizer, necessariamente, que as crianças sigam de maneira estrita essas “ordens de existência”, mas significa, sim, que há uma convecção social estabelecida, que serve de parâmetro para as próprias crianças avaliarem suas posturas, e a dos colegas.

Por isso Lívia fez uso de uma aprendizagem sua, procurando compartilhar com colegas, ao dizer: “Não pode contar o filme!”. A respeito ainda dessas negociações estabelecidas, Corsaro (2011, p. 97) aponta para o caráter ativo das crianças, como

contribuintes “na produção e na mudança social enquanto criam, simultaneamente, suas próprias culturas infantis”. A sessão de desenhos se desdobrou de maneiras diferentes, onde foi possível ver que, além das relações estabelecidas com os desenhos, as crianças por vezes compartilhavam suas prazerosas sensações com seus colegas, como em um abraço ou sorriso.

### **Episódio 27 – “Oito peças”**

Enquanto conversavam pela sala de aula, após o término de mais uma atividade, as crianças foram chamadas por uma das professoras. Ela carrega consigo uma grande caixa, cheia de blocos de montagem, e convida as crianças para brincarem com esses materiais, dizendo para cada uma pegar dez blocos. As crianças, então, começam a contar. Algumas mais de uma vez. Ana e Lívia, assim que terminam suas contagens, começam a brincar juntas. Enquanto brincam, observam constantemente Amanda que, sozinha, parece não estar brincando. Parecia, inclusive, estar incomodada com algo. Passado um tempo, Ana aproxima-se de Amanda, iniciando uma conversa com ela. Mas Amanda interrompe sua fala, dizendo: “Eu só tenho oito peças...”. Ana, então, após pensar um pouco, entrega um bloco para Amanda que sorri, para então começar a interagir com as peças. Logo, as três começaram a brincar juntas. (Diários de campo, Novembro de 2018).

No Episódio 27, podemos pensar que Ana não apenas compartilhou um de seus blocos de montagem com Amanda, como também possibilitou que ela pudesse se divertir com aqueles materiais, uma vez que Ana percebeu a tristeza de sua colega, pela falta de peças disponíveis para brincar. Amanda retribuiu a gentileza de Ana com um sorriso, numa demonstração de que, a partir daquele momento, seria possível experimentar alguns dos ambientes lúdicos presentes em aula, como por exemplo, ao iniciar uma brincadeira com suas colegas.

Ana compartilhou um de seus blocos com Amanda, se solidarizando pelo desconforto de alguém próximo. Não se trata de uma ação “instintiva”: naquele momento, aprendizagens foram compartilhadas, tanto no ato de Ana, quanto na reação de Amanda. Penso que esse episódio dialoga com uma reflexão de Le Breton (2009, p. 175), quando o autor entende que a socialização afetiva não apenas ensina à criança determinados modos de agir, mas também “sugere aquilo que ela deve sentir em dado momento”. São formas de conduta, que as crianças podem aprender, através do belo gesto de uma colega.

As relações sociais das crianças, nessa “série incontável de processos, por meio das quais as crianças aprendem, compartilham, criam e reproduzem ação, pensamento e comunicação”, tal como entende Grigorowitschs (2007, p. 52), podem permitir a produção de relações afetivas – como visto no Episódio 27 – entre colegas de uma mesma turma, por

exemplo. Retribuir uma gentileza com um sorriso, ofertar um brinquedo, ou mesmo um convite para uma brincadeira, podem ensejar novos ambientes lúdicos para as crianças, na medida em que potencializa possíveis experiências lúdicas.

Ainda no contexto desse episódio, poderia escrever aqui sobre “as expectativas de Ana na interação com sua colega”. Poderia questionar também sobre a possibilidade de Ana já ter algum “interesse secundário” ao realizar tal ação. No entanto, meu objetivo nesta Dissertação não é pensar sobre as culturas lúdicas infantis a partir desse tipo de reflexão. Interessa-me mais o caráter relacional do processo, nos seus diversos desdobramentos, do que uma tentativa de investigar sobre “as origens” sem as quais, por exemplo, não seria possível a materialização de tal evento.

#### **Episódio 28 – “A roda de histórias”**

Em uma tarde de contação de histórias, me aproximo de algumas crianças que, sentadas, formavam um círculo. Sento junto a elas para escutar Ana, que iniciava uma história. Julia sai do seu lugar no círculo, senta-se ao meu lado, e me abraça. Ana, então, recomeça. Mas logo em seguida, é atrapalhada por Nicolas, que começa a bater o pé no chão. Ele começa a rir, sozinho. Após mais algumas batidas no chão, Ana se irrita, e pede para Nicolas parar: “É feio!”, ela diz. Nicolas olha para mim, sorrindo, e então eu comento: “A Ana tá certa Nicolas, quando tu contar a tua história, tu também vai querer que a gente preste atenção!”. Ele encerra as batidas, e Ana segue com sua história. Tempo depois, Melina se aproximou do grupo, perguntando o que estávamos fazendo. Nicolas se ajoelhou rapidamente, respondendo: “Isso aqui é uma roda de histórias!”. (Diários de campo, Outubro de 2018).

No episódio acima, embora Nicolas estivesse se divertindo, interrompendo a contação de histórias – por diversas vezes –, ele percebeu com o tempo que, naquela coletividade, seria preciso reavaliar certas posturas. Durante a contação, os sujeitos que lá estavam precisaram estabelecer certos critérios para que aquele evento pudesse ocorrer, de uma forma que agradasse a todos. Nicolas, até certo momento, não compartilhava dessa “sintonia” coletiva. Foi preciso algumas intervenções, com as realizadas por Ana, para que ele compreendesse que nem sempre aquilo que pensamos ser divertido, será da mesma forma para os colegas.

Nesse contexto, percebemos a fragilidade com que certos ambientes lúdicos se constituíram, ao longo de minha pesquisa de campo. Entendendo a escola, em acordo com Giordani et al. (2014, p. 111), como “um espaço público, que deve acolher a diversidade cultural”, torna-se compreensível as constantes readequações de conduta, por parte de

determinados sujeitos. As culturas lúdicas infantis têm seus limites. No entanto, tais limites não são, necessariamente, “universalizáveis”. Esses limites se manifestam, na medida em que levamos em conta o “caráter singular dos sentimentos” (LE BRETON, 2009, p. 162).

Esse caráter singular, em contextos escolares, precisará se relacionar com outras singularidades, levando a alterações na própria forma como expressamos nossas emoções. Sobre essas “alterações”, Le Breton (*Ibidem*, p. 162) argumenta que, mesmas circunstâncias podem determinar “comportamentos afetivos sensivelmente diferentes” caso estejamos sozinhos ou em meio a um grupo. Trazendo a *ordem instituinte* de Ferreira (2004) aqui, penso nas negociações realizadas pelas crianças como elementos que podem alterar a maneira como elas se relacionam afetivamente com determinadas circunstâncias de suas vidas.

Ana e Nicolas passaram por um processo que Corsaro (2011, p.185) provavelmente entenderia como os “acordos de negociação”. O autor, ao se referir sobre essa questão, entende que os conflitos e as discussões das crianças através de grupos culturais podem variar consideravelmente, e que certas experiências coletivas podem ser determinantes para essas negociações (CORSARO, 2011, P. 186). No episódio 28, podemos ver, por um lado, Ana compartilhando dessas experiências, ao dizer a Nicolas que “é feio” atrapalhar os colegas que contam as histórias.

Por outro lado, percebemos a mudança de postura de Nicolas, que precisou readequar suas posturas para que ele próprio pudesse se divertir e compartilhar de uma atividade prazerosa com o coletivo. Ele escutou seus colegas, me escutou, percebeu o descontentamento do grupo – além de outros processos que não pude observar –, e assim ressignificou suas atitudes, participando da contação com seus colegas, que prestaram atenção na sua vez. Ao dizer para Melina “isso aqui é uma roda de histórias”, demonstrou a compreensão de dinâmicas coletivas que visavam propiciar um ambiente prazeroso à contação de histórias.

### **Episódio 29 – “César, Livia e as pizzas”**

Em uma chuvosa tarde que se aproximava ao final do turno de aula, fui convidado por Livia para brincar de “fazer pizzas” com ela e Ana. Algumas pizzas são “servidas”, enquanto parte da turma se despedia de nós. Em seguida, César chega com uma das professoras. Eles haviam saído para conversar com a supervisora. A professora volta para sua mesa, e César senta próximo de onde estávamos. Pensativo, olhando para o chão, César parecia ter chorado há pouco tempo atrás. As poucas crianças que ainda estavam em aula silenciam-se para observar a cena, assim como eu. Passado alguns instantes, Livia se levanta e vai até César, dizendo: “Vem, César! Vem comer pizza com a gente!”. César então se junta ao grupo. Enquanto preparava a pizza, Livia segue conversando com ele: “Não precisa ficar tão



triste assim, eu já fui lá também”. Ana, que estava no grupo, também se manifesta: “O que aconteceu?”. “Ele foi na sala da G. (supervisora)”, responde Livia. Embora ainda entristecido, César começa a brincar com o grupo. (Diários de campo, Setembro de 2018).

O episódio 29 mostra uma bela cena de acolhimento, protagonizada por Livia e César. Enquanto brincávamos, percebemos César chegar da sala da supervisora, visivelmente abatido. Sua tristeza foi sentida pelo grupo, em especial Livia, que tomou a iniciativa de convidá-lo a participar de nossa brincadeira, mesmo César não tendo realizado, aparentemente, pedido algum. Como Livia já havia conversado em outro momento com a supervisora, ela procurou compartilhar um pouco dessa experiência com César, contribuindo para que ele se acalmasse.

Talvez por ter passado pela referida experiência há mais tempo, Livia teve condições de, ao acolher César, se referir a essa história de maneira tranquila, procurando passar seu aprendizado para o colega. Diante disso, podemos pensar que uma importante diferença entre Livia e César, nesse contexto, estava na questão do tempo maior que Livia teve para refletir sobre tal experiência. As crianças, nas suas temporalidades, como aponta Carvalho (2015, p. 128) desenvolvem múltiplas formas de ressignificar suas experiências, através do tempo, conseguindo produzir novos significados para antigas experiências.

Livia realizou tal movimento durante nossa brincadeira que, até então, ocorria de forma divertida para ela, Ana e eu. A entrada de César para a brincadeira não desfez o agradável ambiente o qual nos encontrávamos até então. Ao contrário, senti uma grande satisfação em vê-lo participar da brincadeira conosco. Com o tempo, César foi se animando e, pouco tempo depois, já “degustava” das pizzas feitas por Ana. Nesse contexto, refleti sobre uma ponderação que Corsaro (2011) realizou sobre a forma como pode se desenvolver algumas dinâmicas no interior das brincadeiras entre as crianças.

O autor entende que as crianças, em idade pré-escolar, “muitas vezes resistem ao acesso dos pares em rotinas de brincadeiras” (*Ibidem*, p. 66). Tal comportamento das crianças é interpretado como uma “proteção do espaço interativo”, onde as crianças, de alguma forma, procuram “preservar as frágeis atividades da brincadeira que já estavam compartilhando” (CORSARO, 2011, p. 66). O autor argumenta que essa forma de manifestação das crianças ocorre por elas temerem que outras crianças atrapalhem ou até mesmo acabem com sua apreciada atividade.

Contudo, talvez o Episódio 29 esteja entre essas exceções às quais Corsaro (2011) não faz referência, pois para contar a César de sua experiência anterior, Lívia o convidou para sua brincadeira, correndo talvez o risco de ver por encerrado o divertido clima que permeava nosso grupo até aquele momento. Contrariando possíveis “medos” que pudessem existir, Lívia acolheu seu colega, deixando-o à vontade e, ao mesmo tempo, fortaleceu nossa brincadeira, na medida em que um novo integrante começava a participar das nossas sessões de pizzas.

### **Episódio 30 – “Elogios, elogios!”**

Durante uma das aulas de informática da turma J2, as crianças realizavam uma atividade de “ligar os pontos”, em um desenho projetado na tela dos computadores. Assim que completavam a atividade, um alarme era disparado das caixas de som de cada aparelho, para então surgir um novo desenho. Em silêncio, as crianças concentravam-se para realizar a tarefa. Observando a turma, as professoras circulavam pela sala. A certa altura, um alarme dispara. “Consegui!”, diz Daniel, enquanto vibra de alegria. As professoras se aproximam, elogiando-o por diversas vezes. Com o tempo, outras crianças vão conseguindo completar seus desenhos. Do outro lado da sala está Nicolas. Apreensivo, ele exclama para a turma: “Não tô conseguindo fazer!”. Ana, que está próxima, intervém: “Tem que apertar o botão”. Ela vira-se para mim e me acena, sorrindo. Lívia, que estava ao lado de Daniel, vê seu colega completar algumas figuras. A certa altura, ela vira-se para uma das professoras, dizendo: “Tia, eu não consigo!”. A professora atende seu chamado, respondendo: “Consegue sim!”. Após algum auxílio, o alarme finalmente tocou no computador de Lívia, que comemorou efusivamente: “Consegui!”. As professoras e eu batemos palmas, enquanto uma delas elogia Lívia pelo seu esforço. (Diários de campo, Novembro de 2018).

Em alguns dos encontros das crianças com suas rotinas escolares, foi possível perceber a participação dos adultos, na constituição de ambientes lúdicos. O Episódio 30 enfatiza os incentivos e os elogios que as professoras realizaram a turma, durante uma atividade em que as crianças estavam, ao menos inicialmente, inseguras em relação à sua própria capacidade de realizar tal proposta. Percebi, nesse mesmo episódio, as crianças interagindo entre si, inclusive para ajudar os colegas que estivessem com alguma dificuldade. As diversas vitórias ao longo do episódio foram comemoradas em meio a palmas e sorrisos.

As professoras, nesse episódio, conseguiram proporcionar para as crianças, aquilo que Barbosa (2014, p. 663, grifo meu) entende como “o tempo e o espaço necessários para que elas (as crianças) possam criar espaços de produções culturais”. E diante de uma situação desafiadora à turma, as professoras expressaram em ação, uma ideia corroborada por Staccioli

(2013, p. 134), de que “há muitos momentos na vida da criança que exigem uma nova ambientação”. As crianças concluíram o desafio posto em meio a constantes elogios e palavras de apoio, tanto das professoras, quanto dos colegas da turma.

No Episódio 30, as professoras perceberam, a certa altura, que era preciso readequar os ambientes daquela aula, pois a insegurança das crianças parecia estar se generalizando para toda aula. Procurando tranquilizar as crianças em relação ao tempo para realizar as atividades, as professoras as auxiliaram, individualmente e no grande grupo, permitindo as crianças que elas experimentassem aquele desafio em um ambiente prazeroso para se realizar esse tipo de atividade. As crianças, por sua vez, também se ajudavam, muitas vezes utilizando os mesmos elogios realizados pelas professoras.

Ao longo dessa pesquisa de campo, as professoras participaram constantemente dos mesmos ambientes lúdicos que as crianças poderiam estar. Lembraria, nesse ponto, a afirmação de Staccioli (2013, p. 37), ao dizer que “o adulto também é, obviamente, além do ambiente, um expositor cultural em todos os momentos em que tece um diálogo com as crianças”. Se pensarmos em diálogo como um processo de comunicação e expressão, para além das palavras, temos nos professores uma referência importante para a criança, na (re)produção de culturas lúdicas infantis.

#### **Episódio 26.2 – “Por que tu te atrasou?”**

Ao entrar na sala de vídeo – *conforme descrito no primeiro episódio da unidade 2* – e cumprimentar as crianças, percebo que Nicolas foi a única criança que não retribuiu o cumprimento. Normalmente, sou recebido por ele com abraços e “cumprimentos secretos”. Porém, naquele momento ele apenas me olhou, semblante fechado, e continuou a assistir os desenhos. Ao final da sessão, em meio à efusiva movimentação das crianças, enquanto nos organizávamos para sair da sala, Nicolas vem rapidamente até onde eu estava e, segurando a minha mão, pergunta: “Por que tu te atrasou?!”. Então, explico para ele o motivo de meu atraso: “Eu estava na minha escola (universidade), e não consegui chegar antes!”. No mesmo instante, seu semblante mudou, e um sorriso tomou conta de seu rosto: “Ah bom!”. Então, ainda segurando minha mão, nos direcionamos para a fila, para deixarmos a sala de aula. (Diários de campo, Setembro de 2018).

O último episódio desta unidade nos dá condições para pensarmos sobre as assimetrias existentes em algumas relações entre sujeitos que possam compartilhar de mesmos ambientes. Pois, se por um lado, me divertia naquela prazerosa visita a escola, durante a sessão de desenhos, recebendo carinho das crianças, por outro lado, concomitantemente, não pude compartilhar dessa alegria com Nicolas, ao menos até certo momento. Da mesma forma,

embora Nicolas pudesse estar contrariado comigo, por qualquer motivo, ele também se divertiu com seus colegas, ao longo da sessão.

Mesmo nos ambientes lúdicos estabelecidos pela turma J2, foi possível perceber certos atravessamentos que, por vezes, colocavam em risco a sustentação desses ambientes para as crianças. No caso do Episódio 26.2, enquanto não sabia o motivo de seu descontentamento comigo, percebi que Nicolas manteve-se afastado de mim. Em sua pesquisa, Fians (2015, p. 148) aborda um tema semelhante, ao dizer que em certos conflitos, é possível observar certo “afastamento temporário entre os envolvidos”. Essa sensação referida pelo autor descreve bem o que senti em relação a Nicolas, ao menos naquele momento.

No entanto, depois que Nicolas escutou minha resposta, após a sua iniciativa em ir falar comigo, pude vê-lo voltar a sorrir para mim. Essa alternância de ambientes pode ilustrar as inúmeras assimetrias ocorridas nas relações entre os sujeitos. Em contextos como o do episódio acima, uma frase dita, um aperto de mão ou um sorriso podem ensejar novas possibilidades aos ambientes lúdicos. Ao falar sobre a disposição de certos ambientes, Staccioli (2013, p. 35) diz que, dependendo da forma como estes se configuram, os sujeitos podem ser levados a “agir de um modo e não de outro”.

O autor argumenta que a realização de ações em mesmos ambientes pode desencadear certos tipos de comportamentos, de acordo com “as situações que estamos vivendo” (STACCIOLI, 2013, p. 35). Embora o autor se dedique, nesse ponto de sua pesquisa, a pensar sobre a preparação dos ambientes – algo relevante também para esta Dissertação, e que será abordado melhor no último capítulo –, o aspecto interessante aqui é a forma como podemos conduzir nossas relações ou, a maneira como somos conduzidos por essas relações, de acordo como se apresentam os diferentes ambientes para nós.

Foi o que presenciei, no curso da sessão de desenhos. Ao final do episódio 26.2, enquanto estávamos na fila, Nicolas contava sobre suas sensações durante a exibição dos desenhos, e de como havia gostado daquela sessão. Sua alegria em contar tais relatos decorreu, entre outros fatores, das mudanças de ambientes que se sucederam entre nós. Essas mudanças de ambientes foram constantes, e demonstraram o caráter instável das relações sociais que, como argumenta Ferreira (2004, p. 107), é sempre “um processo aberto, vulnerável à ambiguidade, à incompreensão e ao conflito”.

Embora não seja possível em uma pesquisa de campo – que pressupõe uma data para início e término –, mensurar todas as possibilidades de interações entre os diferentes sujeitos presentes em um mesmo grupo, a unidade 2 buscou relatar algumas dessas possíveis relações, ao mesmo tempo em que articulava teoricamente tais excertos de meus registros de campo

com alguns referenciais bibliográficos. Nesse sentido, a unidade *Relações* enfatizou as interações sociais, trazendo episódios que visibilizam alguns ambientes lúdicos que foram percebidos, no processo de (re)produção de culturas lúdicas infantis.

De certa forma, as relações afetivas permeiam as três unidades desta Dissertação. Contudo, a unidade 2 realizou uma espécie de “panorama”, analisando diversos episódios, sem especificar uma determinada ação, movimento ou atividade. O ponto aqui estava nas diferentes estratégias que as crianças produziram para, por meio de suas relações sociais, compartilhar de experiências lúdicas. Um processo que ocasionou aprendizagens, acertos, erros, adaptações a diferentes contextos e situações, em um movimento de autoconhecimento, de abertura à alteridade: na sensibilidade em entender o mundo a sua volta.

Nos episódios descritos, percebe-se que, por vezes, a simples presença do outro, ou mesmo apenas a presença – do sujeito – em determinado ambiente já foram suficientes para instaurar ou partilhar um ambiente lúdico. Percebi, em diversos momentos, a alegria de algumas crianças ao perceber minha chegada à escola, como procurei descrever, por exemplo, na minha chegada a sala de vídeo. Uma alegria que se deve, em grande parte, as belas, divertidas e prazerosas experiências que já havíamos passados juntos. Sensação recíproca que sentia, todas as vezes que me encaminhava para a pesquisa de campo.

Percebi que, de maneira semelhante, algumas crianças estabeleciam, nas suas singularidades, referências lúdicas com certos objetos, imagens e/ou histórias. Tomar conhecimento de que teriam contato com tais materiais, em algum momento da aula, já poderia ser motivo para grande alegria, mesmo sem saber exatamente se tal experiência futura se materializaria em um ambiente lúdico. As referências lúdicas nos indicam possibilidades, não certezas. Os episódios dessa unidade mostram que as relações constituídas pelas crianças foram centrais para confirmar algumas dessas possibilidades.

Foi possível perceber o quão complexo pode ser conciliar sentimentos e emoções que, embora teoricamente possam ser explicáveis sob uma mesma perspectiva, demonstram claras assimetrias, a uma observação mais atenta. Apesar de todas as crianças quererem se divertir durante uma sessão de desenhos, uma aula de informática, ou em uma mesma “roda de histórias”, algumas delas perceberam que, estando em grupo, seriam necessários certos acordos para que fosse possível divertirem-se em um mesmo ambiente, ou até mesmo juntas. *Ordens instituintes* (FERREIRA, 2004) que constantemente se reinventavam.

Em determinados episódios, as crianças buscaram readequar suas posturas e ações para que fosse possível experimentar momentos prazerosos com seus colegas. Em outros, foi a partir da postura de certos colegas que algumas crianças puderam se divertir. Algumas

crianças também nos mostraram como um belo gesto de acolhimento como, um convite à brincadeira, ou o empréstimo de um brinquedo, pode ser pensado também como uma estratégia para consolidar ambientes lúdicos entre os colegas, a despeito de possíveis temerosidades que isso possa significar aos próprios rumos das suas atividades.

Os ambientes lúdicos constituem-se nas relações que os sujeitos podem estabelecer com os diferentes elementos que os permeiam, visando experiências lúdicas futuras. Na turma J2, os adultos participaram constantemente desses processos, ao ofertarem condições – devido à figura de autoridade que exercem – materiais e afetivas para as crianças estabelecerem suas próprias relações. Vencer os desafios de uma determinada atividade pareceu ter sido uma experiência prazerosa na medida em que as professoras auxiliavam as crianças, por meio de elogios e incentivos.

Levando em conta essas considerações é que desenvolvi para esta Dissertação uma unidade de análise que procurasse dar visibilidade as dinâmicas de algumas relações estabelecidas pelas crianças e pela turma J2, na (re)produção de culturas lúdicas infantis. Nesse sentido, foi possível ver que, tão importante quanto os tipos de atividades realizadas foram às diversas condições em que tais atividades ocorreram. Experiências lúdicas se materializam em ambientes favoráveis, onde seu “todo indissociável<sup>72</sup>”, nos seus diversos elementos, lhes deu condições para se realizarem.

Entre esses elementos presentes nos ambientes estabelecidos pelas crianças estão certas sonoridades que, por exemplo, faziam parte da rotina escolar das crianças, seja na *ordem institucional*<sup>73</sup> – nas práticas pedagógicas que compunham a prática docente das professoras, por exemplo –, ou mesmo na *ordem instituinte*<sup>74</sup> das crianças – como em certas produções autorais, por exemplo. A unidade 3 desdobrará esse tema, trazendo como última unidade de análise apresentada nesta dissertação as *Musicalidades* que permeavam as relações afetivas da turma.

---

<sup>72</sup> (FORNEIRO, 1998).

<sup>73</sup> Conceito de Ferreira (2004), já referido nesta pesquisa.

<sup>74</sup> Idem a nota de rodapé anterior.

### Unidade 3: Musicalidades

Nesta última unidade, serão apresentados e discutidos alguns episódios que visibilizam as formas como diversas expressões sonoras produzidas pelas crianças se tornaram importantes no processo de (re)produção de culturas lúdicas da turma J2, ao manifestarem-se pelos ambientes constituídos por elas, de maneira a compartilharem experiências lúdicas. Os próximos registros de campo se referem a momentos em que cirandas, músicas tradicionais e/ou contemporâneas, cantos solitários ou em grupos, entre outras sonoridades, tiveram certa centralidade nessas práticas culturais da turma.

Nesse sentido, no decorrer de minha pesquisa de campo, a música foi um dos aspectos mais evidentes a compor esta unidade, embora não tenha sido o único. Presente em quase todos os dias em que estive na escola, por vezes a música estava associada a certas gestualidades, desenhos ou filmes, dramatizações em histórias, entre outras referências culturais. Boa parte dessas musicalidades apresentadas nesta unidade, bem como outras que compuseram meus registros de campo, não eram de meu conhecimento prévio, o que me levou a uma prazerosa aprendizagem com a turma J2.

De maneira que a escolha de uma unidade como esta me levou a pensar também na música, enquanto tema de discussão na área da Educação Infantil. Sendo objeto de estudo e reflexão em diferentes âmbitos dessa área, podemos aferir sua relevância para a educação brasileira a partir das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI – (BRASIL, 2010)*. Tal documento, ao se referir as práticas pedagógicas, propõe que seus dois Eixos de currículo – *interações e brincadeiras* – favoreçam a imersão das crianças em diferentes linguagens e formas de expressão, sendo a *musical* uma delas (*Ibidem*, p. 25).

As DCNEI orientam que as instituições escolares “promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música”, deixando a cargo dessas instituições o estabelecimento dos “modos de integração dessas experiências” (*Ibidem*, p. 26). Levando em conta esse contexto, realizei uma busca por pesquisas que pudessem contribuir para a produção desta unidade, de maneira a potencializar minhas reflexões – juntamente aos demais referenciais teóricos já utilizados até aqui – sobre as práticas culturais da turma J2 que envolvessem musicalidades.

Assim, realizei uma busca na *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)*, e na *The Scientific Electronic Library Online (SciELO)* – plataformas digitais já

referidas anteriormente. Para tanto, utilizei os descritores “música” e “musicalidade”, juntamente ao descritor “educação infantil” ou “pré-escola”, assim como delimito a busca às pesquisas realizadas nos últimos 10 anos, como forma de tornar o processo mais focado aos meus interesses.

Gerando vários resultados, iniciei as leituras sobre as pesquisas encontradas. Contudo, após ler alguns trabalhos, percebi que boa parte deles se referia a *música*, enquanto conteúdo pedagógico a ser utilizados por professores em suas aulas. Da mesma forma, a maior parte desses estudos compreendia a música basicamente como instrumento potencializador do desenvolvimento infantil. Ambos os casos não contemplavam exatamente aquilo que gostaria de pesquisar, seja no primeiro caso por estar focado na formação de professores, e no segundo caso, por não se referirem, necessariamente, as produções culturais das crianças.

Talvez uma pesquisa exemplar, nesse sentido, seja a Tese da professora Débora Niéri. Posicionando-se no campo da educação musical infantil, a autora realizou um estudo teórico-bibliográfico do tipo “estado da arte” cuja intenção foi analisar teses e dissertações defendidas entre 1996 e 2012, que abordassem sobre educação musical de crianças de 0 a 6 anos. Nesse contexto, a autora mostra como “as pesquisas brasileiras priorizam a teoria piagetiana” (NIÉRI, 2014, p. 195) para suas formulações teóricas.

Trouxe o exemplo dessa pesquisa para ilustrar um caminho o qual não gostaria de seguir ao produzir esta unidade de análise – embora reconheça a importância de pesquisas desse porte. Meu interesse foi buscar pesquisas que me inspirassem por outros horizontes, pois gostaria de enfatizar as musicalidades produzidas pela turma J2 sem realizar, a todo momento, classificações em virtude das distintas formas de expressão dessas crianças como, por exemplo, procurar explicar as razões pelas quais determinadas crianças reagiriam diante de uma proposta pedagógica que envolvesse a música.

Nesse sentido, me aproximei de duas pesquisas que convergem, em alguma medida, com minhas proposições teóricas<sup>75</sup>. Apenas para fins de apresentação, a primeira delas é o artigo de Alice Medina, produzido em 2017. Nesse estudo, a autora teve como objetivo acompanhar as diferentes expressões corporais apresentadas por crianças, nas escutas musicais das mesmas, como forma de linguagem e comunicação. Embora sua atenção esteja na “livre expressão do corpo infantil” (MEDINA, 2017, p. 279), foi possível estabelecer algumas aproximações teóricas com a autora.

---

<sup>75</sup> Embora entenda que, futuramente, poderei tomar conhecimento de outras pesquisas que dialoguem com pressupostos apresentados nesse ponto do texto.



A segunda dessas pesquisas é a Tese da professora Dulcimarta Lemos Lino, de 2008. Nessa obra, a autora nos convida a escutar “sensivelmente a música da infância na escola” (LINO, 2008, p. 21). Através de uma abordagem etnográfica, posicionada no campo da Sociologia da Infância, Lino (2008), com a participação de crianças na faixa etária entre três a quatro anos, cunha o conceito *barulhar*, como sendo o som dessas crianças, que permeava suas brincadeiras na instituição escolar, em experimentações que indicavam que sua música não operava somente com sonoridades, mas também com a escuta (LINO, 2018, p. 8).

Diante desse contexto, prossigo para a apresentação dos episódios selecionados, em um percurso semelhante as demais unidades anteriores: tecendo articulações entre meus registros de campo – os episódios –, com os referenciais teóricos apresentados. Lembro, mais uma vez, que a produção dessas articulações conceituais não implica, necessariamente, em uma adesão a todos os pressupostos apresentados e defendidos por esses autores. Mas tais articulações indicam, sim, momentos de aproximação e inspirações teóricas com pesquisas que, em alguma medida, colaboraram nas minhas próprias formulações apresentadas.

### **Episódio 31 – “Marcha, soldado!”**

Em uma manhã de segunda-feira, as crianças e eu conversávamos em aula sobre os acontecimentos do último final de semana. Uma por vez, cada uma narrava suas experiências para o grupo. Assim que a última criança encerra sua fala, uma das professoras se aproxima e, erguendo bem alto uma jaqueta, pergunta para as crianças: “Vocês sabem quem é que usa esse tipo de jaqueta?”. Algumas crianças respondem que sim, enquanto outras já antecipam: “É de soldado!”. “Muito bem!”, comenta a professora. Então, ela explica a turma que o Dia do Soldado estava chegando, ao mesmo tempo em que coloca a jaqueta em Duarte, para então voltar à sua mesa. Duarte vira-se para mim e, com os braços abertos exclama, ainda surpreso: “Olha, Sandro!”. Nesse momento, me levanto rapidamente, respondendo a ele: “Atenção, soldado! Tá na hora de fazer os outros soldados marcharem!”. As crianças começam a rir, e Duarte prontamente organiza uma fila. As crianças colaboram na organização, e Lívia inicia o canto: “Marcha, soldado, cabeça de papel...”. As crianças acompanham o canto, enquanto a fila circula pelas cadeiras da sala. (Diários de campo, Agosto de 2018).

Nessa referida manhã de Segunda-feira narrada no Episódio 31, é possível perceber a interação das crianças, com um vestuário que, naquele contexto, apareceu como uma referência cultural apresentada pela professora. Tal ação fazia parte do seu planejamento de aula, e fez referência a uma data comemorativa de nosso calendário: o Dia do Soldado. Além

dessa primeira intervenção, ocorreram outras atividades ao longo do dia que, de uma forma ou outra, faziam alusão a essa data. Trata-se de uma prática que já havia sido realizada pelas professoras, em outros anos.

O episódio acima nos ajuda a compreender as relações da música e outras sonoridades, nas experiências lúdicas da turma J2. Quando a professora mostrou para as crianças a jaqueta do soldado, praticamente todas elas reconheceram aquele vestuário. Contudo, tal reconhecimento não implicou, necessariamente, em algo “divertido” a turma. Foram precisas outras relações – a apresentação da jaqueta, minha intervenção com Duarte, a adesão das crianças à fila, e a música cantada pelas crianças, entre outras<sup>76</sup> ações –, para que fosse possível estabelecer um ambiente lúdico naquele momento.

Nesse sentido, gostaria de pontuar algumas questões desse episódio. Podemos, em uma articulação com Corsaro (2011, p. 151), compreender a jaqueta do soldado apresentada pela professora, nesse contexto, não apenas como uma peça de roupa qualquer, mas como uma referência cultural que faz parte de um “conjunto estável” de artefatos, que são socialmente compartilhados pelas crianças. Praticamente todas responderam à indagação da professora, e aquelas que não se manifestaram poderiam não conhecer, ou apenas não quiserem responder a pergunta.

Essa referência cultural é utilizada pelas professoras, mesmo em anos anteriores, como parte integrante das suas propostas pedagógicas. Ela foi inserida no conteúdo de aula, juntamente a uma explicação para as crianças sobre o seu significado, como uma narrativa a respeito da respectiva data. Nesse sentido, podemos entender que essa referência se apresenta tal como Ferreira (2004, p. 103) indica à *ordem institucional* daquela escola, ou seja, como parte de uma “realidade construída antecipadamente pelo adulto-educadora”, que é ensinado as crianças.

Por outro lado, talvez pelos seus outros círculos de convivência – como a família, por exemplo –, as crianças demonstraram já ter certo conhecimento a respeito do referido vestuário. O que poderia ir ao encontro do argumento de Corsaro (2011, p. 151), ao entender que “as famílias desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da cultura de pares na reprodução interpretativa”. No entanto, embora possamos levar em conta essas considerações, perceba que o lúdico, nas figuras já referidas anteriormente – alegria, diversão e prazer –, não foi necessariamente contemplado até então.

---

<sup>76</sup> Pois não creio ser possível nomear todas as circunstâncias presentes em um ambiente. Penso que seria uma pretensão descabida por parte do investigador realizar tal movimento.

As referências culturais, lúdicas ou não – como já abordado – não portam os sentimentos ou emoções dos sujeitos, embora possam endereça-los a narrativas que remetam histórias tristes, alegres, etc. Sem perder de vista o Episódio 31, perceba que o ambiente começou a mudar na turma, quando as crianças começaram a interagir com o vestuário; quando iniciei uma interação com as crianças e, sobretudo, ao cantarem e marcharem em aula. Nessas relações, outros ambientes foram sentidos. Um “conjunto estável” de referências, que compuseram uma experiência lúdica que foi ouvida no canto das crianças.

O canto das crianças, nesse episódio, parece ter sido a sintetização desse conjunto de relações entre referências culturais, sujeitos e ambiente o qual elas faziam parte, onde foi possível perceber, como consequência, uma divertida brincadeira entre nós. Corroborando com a proposição de Lino (20118, p. 16), de que a “música é, antes de tudo, inseparável do processo de viver”, reconheço também que ela teve um caráter lúdico nesse episódio – assim como nos próximos – pois estive em meio às relações dos sujeitos que lhes possibilitaram experimentar o canto do soldado, como uma experiência lúdica.

### **Episódio 32 – “Cirandas”**

Voltando para a sala da turma J2, após mais uma aula de informática, conversei com as crianças sobre como elas se saíram nas suas atividades. Há um bom clima no caminho, e algumas delas contam com entusiasmo os seus progressos em aula. Ao entrarmos na sala, sou surpreendido por Lívia que, pegando as minhas mãos, começa a girar em círculos, fazendo uma ciranda. Ela canta e sorri. Alegro-me também, embora não conhecesse a letra da música. Logo em seguida, Amanda se aproxima, entra na ciranda, cantando junto com Lívia. Ana, que acompanhou a cena desde o início, resolve entrar na ciranda também. Entre cantos e sorrisos, resolvo perguntar para elas: “Vocês não têm atividades para fazer agora?”. Elas sorriem, e devolvem um sonoro “nããããoo”, como se a resposta estivesse prontamente esperando minha pergunta. A ciranda segue. Uma das professoras, de longe, replica para nós: “Amanda, tu tem coisas para fazer sim!”. Começamos a rir, e a ciranda então é desfeita. (Diários de campo, Setembro de 2018).

Ambientes lúdicos podem surgir quando menos esperamos, como foi no caso do Episódio 32. Fui tomado de surpresa pela alegria de Lívia, que me conduziu a uma ciranda. Fui afetado pela sua alegria e, enquanto cantávamos – embora eu não soubesse muito bem a letra da música –, outras crianças se aproximaram para participar conosco daquele momento. Quando questionadas, a resposta das crianças foi “musicada” e, mesmo depois, tendo

terminado a ciranda, com a intervenção da professora, os sorrisos se estenderam para a atividade que se iniciaria.

Embora reconheça a argumentação de Corsaro (2011, p. 66) – ao escrever sobre as brincadeiras das crianças em sua pesquisa de campo – de que as crianças que usavam “estratégias de acesso mais indiretas, como assistir à distância e descobrir a natureza da brincadeira e, em seguida, ingressar e contribuir verbalmente ou não para o jogo, eram prontamente aceitas”, entendo também que, por vezes, os ambientes lúdicos podem se constituir pelo ímpeto de certas crianças, como nos mostra o episódio acima. Nessa referida ciranda, as crianças usaram “estratégias diretas” (*Ibidem*, p. 66), e foram prontamente aceitas.

Fui aprendendo a ciranda, do Episódio 32, enquanto ela acontecia. Não apenas a letra da música, mas a forma como essa música ditava os ritmos dos movimentos. Lívia percebeu que eu não conhecia a ciranda, e procurou conduzir meus movimentos, segurando com mais força minha mão, nas trocas de direção que a ciranda pedia. Uma experiência que convergiu com o “ato relacional” de Lino (2008, p. 129). Sobre esse ato, a autora entende que as crianças, ao tomar contato com seus pares ou adultos, experimentam a “interdependência existente entre a música, a escuta, o corpo e as paisagens sonoras de seu entorno”.

E o interessante dessa passagem da autora – e que diz respeito a toda sua obra – é o aspecto da escuta. A sensação que tive no Episódio 32 foi de que algumas crianças sentiram a escuta da referida ciranda, para então compartilhar de nossa experiência. Se, para Lino (2008, p. 133), a música é “som e movimento num sentido lato (seja ele ligado à produção musical ou então à dança) e surgia no contexto escolar sempre em estreita conexão com a escuta”, posso dizer que senti nossa ciranda dialogando com tal compreensão. Ouvimos a ciranda, e nos deixamos relacionar com sua música e movimentos.

Não é possível dizer que, em uma próxima ciranda, eu me divirta da forma como contado nesse último episódio apresentado. Não saberia dizer nem se será uma experiência prazerosa. Mas é possível concordar com Lino (2008, p. 129) ao argumentar que “ao colocar elementos musicais em relação a elementos culturais, as crianças abriam-se rotineiramente a conquista de singularidades”, e dizer que tal argumentação pode dizer respeito aos adultos também, pois a partir daquele episódio, pude ressignificar uma referência cultural, ao entendê-la também como pertencente às culturas lúdicas infantis da turma J2.

### **Episódio 33 – “Eu canto do meu jeito”**

É início de tarde na turma. Faz muito calor e, mesmo com os ventiladores ligados, percebo certo desconforto das crianças devido ao clima. Elas estão envolvidas em uma atividade de recorte e colagem. Em uma das mesas,

escuto Isabela cantar, enquanto realiza sua atividade. Minhas atenções se voltam para aquele grupo. Duarte, que está sentado à frente a Isabela, começa a cantar também, a mesma música. Isabela, ao perceber, interrompe seu canto. Logo depois, enquanto Duarte ainda continuava a cantar, Isabela se manifesta: “Não é assim que canta”. Ela fala, sem tirar os olhos de seu recorte. Os dois têm um rápido debate a respeito da letra da música, até que Duarte diz: “Eu canto do meu jeito”. No fim, os dois encerram os cantos, e continuam com suas atividades. (Diário de campo, Novembro de 2018).

O Episódio 33 apresenta uma situação onde diferentes cantos que circulavam pela sala de aula, foram motivo de conflito para dois colegas. Embora individualmente eles pudessem estar realizando suas atividades sem se relacionarem diretamente, Isabela sentiu-se incomodada ao perceber que Duarte estava cantando a mesma música que ela. Não exatamente a mesma canção, pois, segundo ela própria, Duarte estava cantando “errado”. Por outro lado, Duarte irritou-se com a intervenção da colega no seu cantar, e procurou se distanciar de comparações com ela, ao dizer: “eu canto do meu jeito”.

Em um contexto semelhante, Fians (2015, p. 140), também aborda em sua pesquisa sobre a reação de uma criança, muito parecida com a de Duarte. O autor, ao falar sobre uma atividade desenvolvida pelas crianças, comenta que uma delas, ao ser indagado por ele sobre a veracidade do que ele havia escrito, respondeu ao pesquisador: “Não, eu sei, é que eu estou fazendo do meu jeito”. Em seguida, o autor argumenta sobre tal cena ocorrida, indicando que tal resposta “parece ser a expressão que melhor define a maneira pela qual as brincadeiras infantis são feitas” (*Ibidem*, p. 140).

No caso do Episódio 33, as crianças não estavam brincando entre si. Elas estavam realizando suas atividades de aula, sem manterem contato um com o outro, quando iniciaram seus cantos. Cada um à sua maneira. O ponto é que Fians (2015, p. 140), na cena referida acima, entende que, em casos como esse, não se trata exatamente de fazer “certo” ou “errado”. O autor compreende que o “fazer do meu jeito” se refere a uma determinada maneira de expressar uma singularidade, trazendo-a para o mundo “de uma forma que lhes cabe e lhes interessa naquele momento”.

Penso que o que serviu para Fians (2015) possa servir para esse episódio, e para as demais situações as quais pude observar, onde o Episódio 33 parece ser um bom exemplo. Duarte escutou Isabela cantar, e em seguida manifestou-se musicalmente, a partir do seu interesse particular em expressar tal canção. Trata-se de ressignificações que foram observadas e pensadas também por Lino (2008, p. 130), ao falar sobre a capacidade autônoma

que as crianças podem ter de produzir, nas suas relações com a música, “formas singulares de perpetuá-las, compreendê-las, significá-las, afrontá-las, ou transformá-las”.

As *musicalidades*, constitutivas ao processo de (re)produção de culturas lúdicas infantis, apareceram com frequência nos ambientes experimentados pela turma J2. Algumas dessas experiências foram prazerosas, divertidas. Mas nem todas foram assim. Talvez em outro tipo de ambiente que não aquele apresentado no referido episódio, Isabela pudesse se relacionar com Duarte de outra forma. Embora trate aqui das musicalidades a partir das experiências lúdicas das crianças, o Episódio 33 aponta para a diversidade de possibilidades que tal aspecto pode ensejar, onde uma experiência lúdica pode ser uma, dentre tantas.

#### **Episódio 34 – “Palmas, sorrisos e cantos”**

Na semana de comemorações pelo Dia das crianças, a escola promoveu uma série de atividades especiais. Em uma das tardes em que estive com a J2, logo após a turma despertar do seu sono pós-almoço – “A hora do soninho”, como chama a Giulia –, as professoras conduziram a turma até a sala de vídeo, onde assistiríamos ao filme “Viva – a vida é uma festa”. A sessão do filme – uma animação – tornou-se uma miscelânea de emoções, na medida em que a musicalidade do filme, nas suas trilhas sonoras, transitava do suspense, momentos dramáticos e tristes, aos mais alegres e divertidos. Tive a sensação de que as crianças sentiam intensamente, cada uma à sua maneira, a reverberação daquelas diferentes sensações observadas. Algumas crianças não piscavam os olhos! Outras não se contiveram em ficar sentadas, e ficavam em pé para dançar e cantar junto com os personagens. A certa altura, Julia perguntou para uma das professoras, que estava ao seu lado: “Ele (um dos personagens) vai morrer?”. Em outro momento, Paulo se levanta e, sem tirar os olhos da tela, tenta ajudar um dos personagens: “Pula, pula!”. Quando enfim o personagem salta, Paulo vibra como se fosse um gol: “Eeeee!”. Ao longo da sessão também recebi alguns acenos das crianças. Giulia permaneceu ao meu lado, durante toda a sessão. Ao final do filme, as crianças bateram palmas e, entre sorrisos, cantaram a trilha de encerramento, dançando umas com as outras. (Diários de campo, Outubro de 2018).

O Episódio 34 decorre de um evento organizado pelas professoras, para homenagear as crianças, em uma das datas importantes do seu calendário, em uma semana cheia de atividades alternativas. A escola se preparou para tal época, com decorações pelas paredes, apresentações realizadas pelas próprias crianças, música durante os momentos de intervalo, refeições especiais, entre outras providências. O episódio acima apresenta uma sessão de filme onde as crianças envolveram-se de maneira muito prazerosa não apenas com o enredo e a animação, mas com as diferentes trilhas sonoras que se alternavam aos expectadores.

Apesar de que boa parte da turma já havia assistido ao filme referido, fui surpreendido com a explosão de alegria de algumas crianças, tamanho foi o ímpeto com que algumas delas se manifestaram. Da expectativa daquelas que assistiam pela primeira vez, à alegria em saber que reencontraria uma bela história, as crianças envolveram-se intensamente ao longo da sessão do filme. As diversas trilhas sonoras que embalavam o curso da sessão compuseram as diversas interatividades produzidas pelas crianças com os demais elementos presentes naqueles ambientes.

Em alguns momentos, as crianças pareciam protagonizar o filme junto com os personagens. Em outros, pareciam dar o ritmo para a condução do filme. Nem todas as crianças manifestavam-se de maneira tão extrovertida, e outras assistiam concentradas àquela apresentação. Contudo, procurei observar as crianças durante essa sessão levando em conta uma escuta sensível para as músicas da infância, tal como sugere Lino (2008). Para tanto, foi preciso contemplar “o ponto de escuta das crianças em seu encontro com o mundo, buscando uma aproximação com a complexidade desse encontro” (*Ibidem*, p. 35).

A autora compreende que “o significado musical é construído culturalmente, em dadas condições contextuais” (*Ibidem*, p. 36). Em minha pesquisa de campo, pude perceber essa construção ser realizada, nos momentos onde, por exemplo, as crianças ensinavam umas as outras os dizeres, as músicas e os movimentos de certos personagens, como no Episódio 34. Sendo a música, enquanto experiência, uma “ação que nos toca, que nos acontece, que nos expõe” (LINO, 2008, p. 25), entendo que uma experiência musical pode ser lúdica, na medida em que implica as crianças a relacionarem-se ludicamente, em meio a musicalidades.

Nesse sentido, podemos pensar nessas musicalidades como referências culturais que, além de se remeterem a determinadas afetividades, possibilitam os ritmos para que tal percurso pudesse ser experimentado. Evidentemente, tratam-se aqui de possibilidades, tendências, pois os sujeitos – as crianças, nas suas singularidades – realizarão ou não tal movimento. Nesse sentido, concordo com Le Breton (2009, p. 125), quando o autor aponta que “não são exatamente as circunstâncias em si que determinam a afetividade do ator, e sim a interpretação que esse lhes confere”.

A sessão do filme encerrou com aplausos, músicas, abraços, danças e sorrisos, conferindo um novo capítulo às referências culturais das crianças, e potencializando as possibilidades daquele filme se tornar uma nova referência lúdica às crianças que o assistiram pela primeira vez. Terminada a sessão, já na sala de aula, conversei rapidamente com algumas crianças sobre essa sessão, e todas responderam de forma sorridente, como se algo daquele

ambiente ainda estivesse presente em nós. Mesmo agora, escrevendo este texto, também me alegro mais uma vez por relembrar aquela bela experiência ao lado da turma J2.

### **Episódio 35 – “Dia da bruxinha”**

Em determinadas épocas do ano, a escola se organiza de maneira a celebrar certas datas comemorativas. Quando isso ocorre, há toda uma produção que vai desde planejamentos de atividades temáticas, até as decorações em sala de aula. O engajamento das crianças, professoras e funcionários é visível, e nesse sentido pude registrar alguns desses momentos. Na última quinzena de Outubro, a escola se preparou para celebrar o Dia das Bruxas. A sala de aula da turma J2 foi toda decorada com morcegos, fantasmas e monstros. As crianças, que já vivenciaram essa celebração nos anos anteriores, ensaiaram uma música para uma apresentação que realizariam, no refeitório da escola. “A música da bruxinha!”, disse Nicolas, quando perguntei para ele que música era aquela. Os ensaios, ao longo das aulas, eram marcados por descontração e alegria, e as crianças pareciam não se cansar de repetir a mesma coreografia diversas vezes. Durante esse período, as crianças relatavam experiências de outros anos, além das expectativas que tinham para o dia da comemoração como, por exemplo, as fantasias que usariam. A “música da bruxinha” fez parte não apenas dos ensaios, mas de várias brincadeiras, e outros momentos que pude observar. No dia da apresentação, a turma acabou sendo a primeira a se apresentar e, quando cheguei para assistir, eles já haviam se apresentado. As professoras, com isso, organizaram uma “segunda sessão”, para que eu pudesse assistir a turma! (Diários de campo, Outubro de 2018).

O episódio acima marca um processo desenvolvido pela turma J2, a partir de uma iniciativa de suas professoras e da própria escola em promover um dia de festas em alusão ao Dia das Bruxas. Durante as duas semanas anteriores à referida data, a escola foi toda decorada para parecer um grande castelo mal assombrado, com morcegos, bruxas e diversos monstros sendo colocados ao longo dos corredores da instituição. A organização de todo esse processo não foi uma novidade para a escola, uma vez que se trata de uma prática realizada há anos, onde envolve também a participação da comunidade local.

À medida que se aproximava a data, o clima sobre o Dia das Bruxas se fortalecia, aumentando a euforia de algumas crianças em relação aos eventos que estavam por vir. Os funcionários da escola começavam a trabalhar fantasiados, e músicas temáticas eram tocadas nos momentos de intervalo e refeição. As crianças debatiam em aula sobre suas fantasias<sup>77</sup>, e algumas delas já traziam essas roupas para usar em aula. Percebi, em algumas dessas

---

<sup>77</sup> Lembre-se do Episódio 19 – “Professora Manuela”.



conversas, as crianças trocando informações sobre as fantasias, e também sobre seus conhecimentos a respeito dessa data comemorativa.

Concomitante a essa preparação, estavam os ensaios que a turma J2 realizou, para o dia da apresentação. Esses ensaios eram realizados na sala de aula, onde as crianças aprenderam a letra e coreografia de uma música. Por vezes, as crianças ensaiavam mais de uma vez por dia e, em outros momentos de aula, as professoras colocavam a música ensaiada para as crianças ouvirem, enquanto realizavam suas atividades. Perceber as crianças cantando essa música, mesmo quando o rádio estava desligado, foi uma cena comum naquele período. Com frequência, as crianças me convidavam para ver seus progressos decorridos dos ensaios.

Dois momentos ganharam destaque pela escola, professoras e crianças da J2, ao longo de desse período: a apresentação das crianças da coreografia ensaiada, para o restante da escola, e a visita a um *shopping center*, próximo a escola. Em ambos os momentos, tanto as crianças, quanto as professoras, fantasiaram-se, saindo à rua para pedir doces aos vizinhos, onde muitos deles já conheciam tal prática da escola, e brindaram as crianças com balas, doces, biscoitos, entre outras guloseimas. O final do evento foi marcado com uma grande festa para toda a escola, com músicas, danças, bolos e sucos para as crianças.

O Episódio 35 me pareceu ser exemplar para, no contexto de minha pesquisa de campo, refletir a respeito de como certas *ordens institucionais*, nos seus diversos elementos que a compõem, pensadas como referências lúdicas, podem ensejar *ambientes lúdicos* para as crianças. Durante o período que envolveu o Dia das Bruxas, observei e registrei, por exemplo, diferentes e inusitadas musicalidades expressadas, aonde uma parte dessas sonoridades presentes ao longo das aulas ocorria por meio de intervenções realizadas pelas professoras, como na “música da bruxinha”.

Ao escrever para a produção de sua pesquisa o conceito de *ordem institucional*, Ferreira (2004, p. 98) pensa a respeito de um contexto institucional em que adultos e crianças vão se “encontrar cotidianamente e em que há vários desconhecimentos e estranhezas mútuos”. Ao fazer isso, a autora considera que “a organização prévia de espaços, tempos e atividades pelo adulto, visando a cooperação e a ação coletiva, torna-se central, constituindo-se numa estratégia para criar um ambiente de ação com um mínimo de estabilidade, regularidade, continuidade e previsibilidade”.

A autora entende esse processo como necessário nas instituições, uma vez que tais locais são permeados por “comportamentos heterogêneos ou divergentes” (FERREIRA, 2004, p.101). Trata-se, também, de entender tal conceito como um “recurso cultural para lidar com um problema humano que é o da estruturação e regularização da cooperação conflitual dos

diferentes participantes, cada qual com competências sociais distintas” (*Ibidem*, p. 100). Levando essas considerações em conta, é interessante perceber que a autora vincula a consolidação dessa ordem institucional, aos modos como essas ordens podem se legitimar.

Pensando em meu contexto de pesquisa, não seria difícil apontar, a partir da perspectiva colocada por Ferreira (2004), algumas ordens institucionais apresentadas pela escola. O Episódio 35 apresenta um cenário que descreve um processo de ordem institucional, e mostra o quão consolidado ele está na escola. Contudo, se avançarmos na discussão, podemos perceber também que o referido episódio indica como algumas crianças apropriaram-se criativamente<sup>78</sup> de alguns elementos presentes nessas ordens institucionais, como referências culturais.

Embora reconheça, tal como aponta Medina (2017, p. 270), que “muitas vezes a professora, com ou sem a participação dos alunos, elabora coreografias para serem apresentadas”, reconheço também o caráter criativo de certas produções coreográficas, que podem ser do agrado para certas crianças. Voltando ao nosso episódio (35), toda a produção envolvendo a apresentação da “música da bruxinha” – a seleção da música, a coreografia, as fantasias, entre outros aspectos – faziam parte das propostas pedagógicas da escola, portanto, institucionais, e foram apropriados por algumas crianças como referências lúdicas.

Nesse sentido, foi dessa relação entre adultos e crianças, com suas diversas referências culturais, que *ambientes lúdicos* foram estabelecidos na turma J2. Parece-me que o Episódio 35 nos apresenta, como exemplo para se observar tais ambientes, os diversos ensaios realizados pela turma, para a apresentação no Dia das Bruxas. Por mais recorrentes que fossem tais ensaios, as crianças se divertiam, a alegravam-se a cada vez que a música iniciava no rádio da turma. A impressão que tive, em alguns momentos, era de que as crianças simplesmente não cansavam de cantar!

Embora não fosse algo “naturalmente dado”, a diversão das crianças ao longo dos ensaios contou com a atuação das professoras, nas suas propostas pedagógicas planejadas. Ordens institucionais que, em função da sensibilidade de suas organizadoras, propuseram as crianças possibilidades de experiências lúdicas, na medida em que essas se relacionaram afetivamente com alguns elementos presentes em tais propostas. Entre esses elementos, musicalidades que, como mostra o Episódio 35, poderiam se manifestar nos rugidos dos monstros, nos gritos das bruxas, nas músicas tocadas, entre outras sonoridades.

---

<sup>78</sup> Levando em conta, no meu entender, o processo de *reprodução interpretativa* de Corsaro (2011), apresentado no capítulo anterior.

Os episódios apresentados pela unidade 3 me levaram a pensar sobre aspectos importantes ao processo de (re)produção de culturas lúdicas infantis, com por exemplo, a capacidade com que certas relações entre sujeitos e trilhas musicais tiveram em mobilizar ambientes experimentados pela turma nas suas experiências lúdicas. Por diversas vezes, as crianças divertiram-se e experimentaram momentos prazerosos por meio de cantos e outras manifestações sonoras. Em alguns casos, as musicalidades se apresentaram como referências culturais a serem compartilhadas pelas crianças.

As musicalidades expressas pelas crianças ritmaram as experiências relatadas na unidade 3. Lembre-se que, no Episódio 32, ao perguntar às crianças sobre as atividades ainda a serem realizadas por elas, a resposta veio no ritmo daquela ciranda: um sonoro e sorridente “nãããoo!”. Em sua pesquisa, Lino (2008, p. 133), argumenta que as crianças, brincavam “com os sons, com todos os sons que decidissem manipular, testando suas nuances, seus contrastes, seus transbordamentos”. Tal afirmação encontrou eco em minha pesquisa, em momentos onde pude registrar, nas relações das crianças, algumas de suas musicalidades.

Observar e registrar as manifestações sonoras da turma J2 foi uma experiência metodológica gratificante. Ao se relacionarem com música, por exemplo, as crianças puderam não apenas compartilhar de suas referências culturais como também foi possível a elas ressignificar tais referências, dependendo do contexto em ocorressem – lembre-se do Episódio 33. Lino (2008, p. 36), sobre este ponto, entende que “o significado musical é construído culturalmente, em dadas condições contextuais”. À sua maneira, as crianças perceberam como elas se relacionam com suas musicalidades de maneiras distintas.

Nas suas singularidades, na descoberta do novo, no reencontro com certas referências culturais, as crianças da turma J2 compartilharam alegres e divertidas experiências. Nas suas variadas formas de manifestação – através de trilhas sonoras dos desenhos e filmes, das músicas tocadas no rádio, das canções compartilhadas com algum colega, em algum solfejo aprendido ocasionalmente, nas sonoridades produzidas pelos materiais em aula, etc. –, algumas crianças desenvolveram constantes relações afetivas com certas musicalidades, fosse às suas interações entre pares, fosse a partir de propostas pedagógicas.

Embora, por exemplo, o contato entre distintas práticas culturais – de adultos e crianças – não implique necessariamente na insurgência de experiências lúdicas – por mais que nós adultos, assim desejássemos – percebi que, no caso da turma J2, suas musicalidades, ou seja, seus cantos e diferentes manifestações sonoras tornaram-se estratégias interessantes na constituição de ambientes lúdicos. Nesse sentido, a música apareceu em minha pesquisa de

campo como uma potente referência cultural nas relações dos sujeitos, ao harmonizar-se com outros elementos de um mesmo ambiente, constituindo experiências lúdicas.

As unidades de análise, produzidas nesta Dissertação, podem ser pensadas também como um campo de possibilidades que procurou narrar certos episódios em que *Gestualidades*, *Relações* e *Musicalidades*, se tornaram uma estratégia teórico-metodológica para pôr em movimento a produção conceitual desenvolvida no capítulo anterior, em uma coprodução com as crianças da turma J2. Três perspectivas complementares sobre um “todo indissociável” – inspirando-me aqui, mais uma vez, em Forneiro (1998) –, pensados para sustentar as proposições teóricas realizadas durante a produção desta pesquisa.

Nas três unidades de análise, enfatizei momentos específicos de (re)produção de culturas lúdicas infantis, em episódios que narram pontos de vista sobre um processo que a todo momento pode se reinventar. Nas *Gestualidades*, *Relações* e *Musicalidades*, enquanto recortes teóricos, estão três dimensões complementares que não se esgotam em si mesmas. Levando em conta toda a produção de minha pesquisa, dos registros realizados ao longo de todo esse período, entendi que a produção dessas três unidades de análise poderia colocar em movimento as proposições conceituais desta Dissertação.

Na unidade 1, as *Gestualidades*, procurei narrar episódios de maneira a enfatizar os olhares, gestos, aquilo que Staccioli (2013, p. 11) entende como sendo os “comportamentos não-verbais”, nas suas experiências lúdicas, dentro do contexto escolar da turma J2. As expressões corporais ficaram em evidência, nessa unidade. Partindo de uma perspectiva que procura desenvolver uma compreensão do corpo que não dialoga com a dicotomia “corpo x mente”, registrei momentos em que as crianças compartilharam culturas lúdicas, em ambientes lúdicos favoráveis para tanto.

Tomando como premissa a compreensão de Corsaro (2011, p. 97), de que as crianças são reconhecidas como “contribuintes ativas na produção e na mudança social enquanto criam, simultaneamente, suas próprias culturas”, procurei apresentar algumas dessas suas produções culturais, evidenciando um caráter singular, nas suas coletividades, que tivessem em suas gestualidades, um elemento importante ao processo de produção e reprodução – (re)produção, tal como o termo que venho utilizando – de suas próprias culturas lúdicas infantis.

Nas suas imitações, cumprimentos secretos, acenos e sorrisos, as crianças da turma J2 encontraram estratégias para poderem se expressar alegremente. Nos episódios, foi possível perceber que em certos momentos as crianças precisaram expressar-se de inúmeras formas para estabelecer uma relação lúdica com seus colegas. Em outros momentos suas expressões

tiveram, além disso, diferentes formas de percepção, conforme os sujeitos e os ambientes que se estabeleciam por lá. Nas *Gestualidades*, às expressões corporais, na capacidade dos sujeitos em relacionarem-se ludicamente.

Na unidade 2, as *Relações*, procurei afastar um pouco meu olhar – em relação à primeira unidade – ao processo de (re)produção de culturas lúdicas pela turma J2, narrando episódios que ilustraram diferentes formas com que as crianças estabeleceram, entre si, suas relações lúdicas. Independentemente da forma como se materializaram suas experiências, na unidade 2 encontram-se diferentes elementos que constituíram ou consolidaram certos ambientes lúdicos, na ludicidade expressa dessas relações. No “mosaico de movimentos” de Le Breton (2009, p. 209), uma possível imagem para essa dinâmica das relações.

Pensando as emoções ou sentimentos tal como pondera o autor (*Ibidem*, p. 209), como “formas sociais de conhecimento que alimentam estados afetivos, as quais são mais ou menos prontamente identificáveis”, procurei entender como as crianças se relacionavam nos seus sentimentos e emoções que estivessem em harmonia com uma ideia de lúdico, tal como foi discutida no capítulo anterior. Assim, foi possível registrar belos momentos em que as crianças socializaram distintas formas de experimentar relações alegres, divertidas e prazerosas, por exemplo.

Presentes nas interações dos sujeitos entre si e/ou com variados objetos, histórias ou imagens, nas diversas gentilezas partilhadas pela turma, nas aprendizagens sobre os limites da ludicidade, nos estimulantes elogios das professoras ou mesmo nas prazerosas conversas realizadas, as experiências lúdicas narradas nos episódios dessa unidade contaram um pouco sobre o que foi (im)preciso, na relação desses sujeitos, para que *ambientes lúdicos* pudessem se constituir. As crianças manifestaram-se ludicamente, levando em conta as inúmeras relações existentes nos ambientes as quais faziam parte.

Na unidade 3, *Musicalidades*, procurei dar visibilidade às diversas formas sonoras produzidas nos ambientes da turma J2. Os episódios dessa unidade narram como tanto os sujeitos, quanto os ambientes os quais faziam parte, expressaram sonoridades – musicais, em boa medida. Por vezes presente nas propostas pedagógicas das professoras, por vezes estabelecidas nas relações das crianças, as musicalidades, além de serem potenciais referências lúdicas, propunham uma organização temporal de algumas experiências lúdicas, na medida em que dava ritmo a certas brincadeiras e outras atividades.

Levando em conta minhas aprendizagens no decorrer de minha pesquisa de campo, nas minhas relações com as crianças, me aproximo da compreensão de Lino (2008, p. 25), de que a música, enquanto experiência, é uma “ação que nos toca, que nos acontece, que nos

expõe”. Nos episódios dessa unidade, foi possível ter uma ideia da forma intensa como a turma J2 se relacionou com certas trilhas sonoras e outras musicalidades. Tanto em propostas pedagógicas das professoras, quanto em iniciativas criativas das crianças, circularam sonoridades que constituíram futuras referências lúdicas para a turma.

Os episódios dessa unidade mostraram como datas comemorativas, contos clássicos, cirandas e músicas contemporâneas puderam ser experienciadas ludicamente, por meio de diferentes musicalidades. Algumas músicas foram recebidas pelas crianças de maneira muito prazerosa. Em alguns casos, a música apareceu como elemento que rompeu certos ambientes, possibilitando os sujeitos divertirem-se tão logo escutassem apenas as notas iniciais de determinada canção. As musicalidades expressaram, também, a força da singularidade dos sujeitos em querer manifestarem-se “do seu jeito”.

Ao terminar a proposição dessas unidades, encerro a *segunda etapa da pesquisa de campo*, que procurou dar visibilidade a relações sociais que a turma J2 realizou nos momentos em que lá estive. Como dito anteriormente, essas unidades são “recortes teóricos” produzidos por meio de registros sobre o processo de (re)produção de culturas lúdicas infantis, que não se submete a tal clivagem acadêmica. No entanto, penso que essas três unidades podem expressar, em alguma medida, o funcionamento desse referido processo, a partir de episódios que, nas suas singularidades, compartilhavam de elementos comuns entre si.

As crianças, nas suas temporalidades – (CARVALHO, 2015) –, fizeram constantes travessias temporais, onde passado, presente e futuro confluíam-se, reverberando em um mesmo ambiente, podendo inclusive ser ressignificados, a partir, por exemplo, de experiências lúdicas. As referências lúdicas puderam ganhar novas formas, uma vez que são conjuntos “estáveis”, e não “fixos”. Tal como lembra Safatle (2016, p. 124), em contexto semelhante, ao argumentar que o “passado está em perpétua reconfiguração, redefinindo continuamente as possibilidades do presente e do futuro”.

Na dimensão “instável” do processo de (re)produção de culturas lúdicas infantis, posso dizer que as crianças puderam perceber, socialmente, as singularidades dos demais sujeitos da turma, nas suas formas de expressarem-se ludicamente. Diferentes maneiras para demonstrar o quão alegres poderiam estar ao assistirem a um determinado desenho animado. Assim como puderam, também, perceber sua própria singularidade, no encontro, por exemplo, com novas possibilidades para relacionarem-se ludicamente. Com aquilo que – até então – talvez não fosse ainda considerado como uma possibilidade.

Na produção dessas unidades de análise, inúmeros registros de campo, reflexões e proposições teóricas, assim como belas experiências com a turma J2. Os episódios escolhidos

para serem narrados representam, em alguma medida, os demais registros de campo. O próximo passo é iniciar a última parte desta Dissertação, os movimentos finais de minha pesquisa. Na retomada de algumas reflexões que entendo serem pertinentes, realizarei minhas considerações finais, apresentando também sugestões para pensarmos sobre as proposições conceituais dessa pesquisa, em suas implicações e efeitos no contexto da Educação Infantil.

## Considerações finais

### Episódio 36 – “Minha marca”

Trazendo seu *Termo de Assentimento* consigo, Duarte vem até minha direção, dizendo: “Ôh, Sandro, escreve aqui pra mim!”, enquanto aponta para o espaço aonde estaria sua marca. Quando pego a caneta, ele conclui, sorridente: “Escreve liberdade!”. (Diários de campo, Agosto de 2018).

**E**sta Dissertação foi desenvolvida em quatro partes, que são *desdobramentos* do objetivo central dessa pesquisa, cuja intenção é a de **investigar como são constituídas as culturas lúdicas infantis em uma Instituição pública de Educação Infantil, na cidade de Porto Alegre**. A primeira parte conta com dois momentos, onde no primeiro realizo uma apresentação, tanto minha, quanto da própria Dissertação, para contextualizar algumas premissas que são interessantes de serem conhecidas, ao longo da leitura do texto.

Ainda nessa primeira parte, um segundo momento onde procuro problematizar certos conjuntos de narrativas que compõem boa parte das pesquisas acadêmicas brasileiras no campo da Educação, sobre o tema da “cultura lúdica”, na Educação Infantil. Para isso, realizei uma revisão de literatura, para então desenvolver, em articulação às aprendizagens da pesquisa de campo, algumas reflexões e questionamentos que entendi serem pertinentes. Isso me levou a realizar outra pesquisa, sobre as obras – e os autores – utilizadas nessas pesquisas apresentadas na *revisão*, de maneira a estabelecer pontos de aproximação e ruptura teóricas.

Com isso, tive condições de problematizar às narrativas hegemônicas presentes na revisão de literatura. No decorrer do processo, tensionei aspectos abordados tanto pelas pesquisas mapeadas, quanto pelos seus autores mais citados, que serviram de referencial teórico para as mesmas. Procurei realizar meus questionamentos ao colocar tais narrativas em colisão com outras perspectivas, e com os registros de minha pesquisa de campo. Este movimento tornou possível, para mim, desenvolver novas proposições ao tema da cultura lúdica, compreendida nesta pesquisa a partir do conceito de *culturas lúdicas infantis*.

Nesse sentido, a segunda parte da Dissertação apresenta proposições teóricas, cuja centralidade está na produção dos conceitos de *ambientes lúdicos* e *culturas lúdicas infantis*. Para isso, realizo algumas considerações a respeito desse conjunto de narrativas mencionado



anteriormente, nas suas reconfigurações ao longo do tempo, estabelecendo relações com produções contemporâneas que possibilitam outras maneiras de compreender, por exemplo, o lúdico, na sua formulação conceitual. Posteriormente, com base nos registros da pesquisa de campo, apresentei, então, minhas proposições teóricas.

Os ambientes são constituídos nas relações sociais expressadas pelos sujeitos entre si e/ou com os diversos elementos – espaço físico, mobiliário, objetos, cores, sons, cheiros, entre outros exemplos – que os compõem. Essas relações expressadas pelos sujeitos – no caso, as crianças participantes desta pesquisa – ao manifestarem-se ludicamente – como, por exemplo, em uma divertida história contada por algum colega, em uma alegre e contagiante ciranda, ou em uma prazerosa conversa pela praça da escola –, ampliam as possibilidades de constituição de *ambientes lúdicos*.

As *culturas lúdicas infantis*, por sua vez, dizem respeito há um processo que decorre de relações sociais que, por um lado, compreende a capacidade das crianças, nessas relações, em apropriarem-se de referências culturais que possuem ligação com alguma afetividade lúdica sua, ou seja, as referências “lúdicas” – termo utilizado por mim neste texto. Ao se apropriarem desse conjunto estável de referências – alguns desenhos animados, cumprimentos “secretos”, determinadas musicalidades –, por meio de uma *reprodução interpretativa*<sup>79</sup>, as crianças ampliaram suas possibilidades em estabelecer relações lúdicas com outros sujeitos.

Por outro lado, as *culturas lúdicas infantis*, nesse mesmo processo que decorre de relações sociais, compreendem também a sensibilidade das crianças em reconhecerem certa ludicidade<sup>80</sup>, naquilo que escapa às suas próprias referências culturais, ao se perceberem envolvidas afetivamente em situações ainda não experimentadas anteriormente, nos diversos ambientes os quais fizeram parte, de maneira que essa referida sensibilidade permitiu que elas conseguissem não apenas experimentar tal experiência lúdica, mas ter condições de compartilhar dessas aprendizagens futuramente, enquanto referências lúdicas.

Essas duas formulações conceituais aparecem nesta Dissertação entrelaçadas a episódios presentes nos meus registros de campo, pois assim se constituíram esses conceitos: em uma articulação entre estudos teóricos e uma pesquisa de campo comprometida em dar visibilidade às práticas culturais das crianças da turma J2. Ao longo da produção desta pesquisa, foram constantes as reformulações teóricas. Minhas aprendizagens atualizavam-se a cada visita à escola, possibilitando que eu pudesse refinar cada vez mais minha produção conceitual.

---

<sup>79</sup> (CORSARO, 2002; 2011).

<sup>80</sup> Tal como procurei desenvolver nesta Dissertação, ao apresentar os episódios de campo.

A terceira parte da Dissertação coloca em ação, a produção conceitual desenvolvida anteriormente, ao descrever o processo da pesquisa de campo: uma pesquisa *com* crianças, divididas, basicamente, em dois momentos. No primeiro momento, escrevi a respeito das estratégias teóricas para a produção dessa pesquisa. Nesse sentido, aspectos como a descrição do campo de pesquisa, as composições metodológicas – os métodos e técnicas – que orientaram minhas inserções no campo, assim como considerações sobre aspectos éticos em pesquisas desse tipo, foram abordados.

No segundo momento está a produção de uma estratégia de análise que procurou sistematizar, ao menos teoricamente, o processo de (re)produção das culturas lúdicas infantis. Para isso, desenvolvi três unidades de análise que são pontos de vista sobre um mesmo processo. Aqui meus registros e materiais de campo, ao estarem em evidência, demonstram sua importância na Dissertação, pois foi a partir das relações estabelecidas pelos sujeitos, ou seja, as crianças da turma J2, narradas ao longo dos episódios, é que foram produzidas as próprias unidades de análise.

Nesta quarta parte, estarão as minhas considerações finais para esta Dissertação, onde busco aproximar minha pesquisa de questões que permeiam o atual contexto político-pedagógico brasileiro, no sentido de propor possíveis contribuições que uma pesquisa como esta pode oferecer, não apenas para o público acadêmico, mas aos demais profissionais envolvidos com a educação brasileira. Embora pareça pretencioso e arriscado – apesar de meu objetivo não ser “apontar caminhos” –, entendo ser necessário, enquanto acadêmico, dedicar uma atenção também a esse tipo de exercício.

Nesse sentido, para pensar sobre possíveis contribuições desta pesquisa de Dissertação ao contexto da Educação Infantil brasileira, resolvi estabelecer critérios por onde fosse possível, então, determinar um consenso que “legitimasse” minhas ponderações a respeito. Abordarei, a partir de agora, um desses critérios, aquele que considerarei o mais pertinente para ser compartilhado neste momento: trata-se da definição das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* – DCNEI – (BRASIL, 2010) como um documento parâmetro para as minhas reflexões sobre as possíveis contribuições desta pesquisa.

As DCNEI (BRASIL, 2010) são um documento legal, lançado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2009, que apresenta uma concepção de Educação Infantil ao ensino brasileiro, estabelecendo princípios políticos, éticos e estéticos que, de alguma forma, normatizam as propostas pedagógicas desta etapa, nas instituições escolares. A respeito desses princípios, as DCNEI elencam a *ludicidade*, como aspecto dos princípios estéticos (BRASIL,

2010, p. 16), que servem como pressupostos teóricos na produção de propostas e práticas pedagógicas ao currículo da Educação Infantil.

Segundo as DCNEI, essas propostas e práticas pedagógicas “devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (*Ibidem*, p. 25). De maneira que tais eixos possibilitem as crianças “vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referências e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade” (*Ibidem*, p. 26). Perceba que, nesse sentido, a *ludicidade* aparece como um dos princípios fundamentais na produção de práticas pedagógicas que têm, nas *interações*<sup>81</sup> (relações), um de seus eixos norteadores.

Levando em conta que as DCNEI entendem o currículo, como um “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes” das crianças (BRASIL, 2010, p. 12), veja a importância de se pensar nas condições em que ocorrem tais experiências e saberes, nas práticas e propostas pedagógicas que compõem o currículo da Educação Infantil. É nesse contexto, que contempla a ludicidade como um dos princípios centrais para a constituição de propostas curriculares na Educação Infantil, que penso estar possíveis contribuições desta pesquisa de Dissertação.

Se pensarmos em ludicidade como uma condição do lúdico, evidencia-se a preocupação das DCNEI em relação tanto as experiências lúdicas infantis que ocorrem nas instituições, quanto ao conjunto de práticas, propostas, materiais, espaços e sujeitos que dão condições para que se constituam essas relações das crianças com o mundo. Esta Dissertação, ao formular novas proposições ao tema da “cultura lúdica”, compreendendo esse tema a partir das *culturas lúdicas infantis*, propõe um debate, entre outras coisas, sobre as *condições* (ambientes) em que podem ocorrer certas experiências lúdicas para as crianças.

Levando em conta algumas premissas da DCNEI (BRASIL, 2010), como a conceituação de *criança* como um “sujeito histórico e de direitos” (2010, p. 12), que constrói sua identidade através também de relações e práticas vivenciadas entre pares, produzindo culturas, assim como a compreensão de que a ludicidade – como um dos princípios que devem ser respeitados na constituição de propostas pedagógicas para a Educação Infantil – se apresenta como uma “forma de sociabilidade” (*Ibidem*, p. 17), é possível tecer alguns paralelos entre tais conceituações com as proposições teóricas desta Dissertação.

Esta Dissertação, ao não reconhecer o lúdico como um elemento intrínseco aos jogos/brincadeiras – esforço realizado ao longo de todo este texto –, compreende que tão

---

<sup>81</sup> Levando em conta o sentido atribuído pelos dicionários eletrônicos consultados: um conjunto de ações e relações entre os membros de um grupo ou entre grupos de uma comunidade.

importante quanto à definição dos tipos de conteúdos a serem trabalhados em aula são os *ambientes* onde tais conteúdos se realizarão, pois, a *ludicidade* não se encontra nas ações ou atividades em si, mas, sim, nas possíveis relações estabelecidas pelas crianças; nas condições existentes para elas desenvolverem suas atividades; nas relações que são possíveis de estabelecer em suas rotinas escolares, que lhes proporcionem experiências lúdicas.

Assim, ao invés de nos preocuparmos, enquanto educadores, apenas com a escolha de certas atividades e propostas, ao pensarmos em, por exemplo, “propostas lúdicas” para nossas aulas, talvez seja interessante, da mesma forma, nos preocuparmos com os *ambientes lúdicos* que podem ser estabelecidos durante essas aulas, ou seja, com as diferentes relações afetivas que por lá circularem. Nesse sentido, tomaria emprestada a indagação de Fians (2015, p. 135), quando o autor pergunta: “Quais são as emoções, expressões, percepções e sentimentos proporcionados por brincadeiras, aulas e leituras de livros?”.

Entendo que, nesse ponto, esta Dissertação apresenta dois aspectos que, ao procurarem refletir sobre a pergunta do autor, vão ao encontro das premissas e pressupostos das DCNEI (BRASIL, 2010) referidos anteriormente. O primeiro desses aspectos diz respeito às proposições teóricas produzidas para esta pesquisa, apresentadas nos capítulos 3 e 4, pois, ao desenvolver uma compreensão sobre lúdico desvinculada de brincadeiras e jogos, procura visibilizar as crianças, na sua participação no mundo, como “agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas” (CORSARO, 2011, p. 15).

O segundo desses aspectos refere-se à apresentação de algumas possibilidades a respeito de *como* as crianças experimentaram certas experiências lúdicas. Para tanto, foi preciso, entre outras coisas, estabelecer uma relação afetiva com as crianças participantes da turma – penso que o capítulo 4 descreve, de alguma forma, esse processo –, até mesmo para que eu pudesse conhecê-las não apenas sob o rótulo de “crianças”, mas, sim, como sujeitos singulares, com sentimentos e emoções díspares, com preferências, gostos, lembranças e modos de agir diferentes entre si.

Para desenvolver esses e outros aspectos, foi preciso, em meus estudos, levar em conta que, ao propor uma pesquisa *com* crianças era preciso se afastar de certas teorias tradicionais de socialização que entendem a criança como alguém “que deve ser moldada e guiada por forças externas a fim de se tornar um membro totalmente funcional<sup>82</sup>”. Tais teorias, durante muito tempo, tinham como horizonte epistemológico a ideia de que as crianças deveriam ser

---

<sup>82</sup> (CORSARO, 2011, p. 19).

entendidas, sobretudo, como “seres humanos miniaturizados que só valia a pena estudar e cuidar pela sua incompletude e imperfeição<sup>83</sup>”.

Embora contemporaneamente tais teorias não possuam o protagonismo de outros tempos, alguns documentos escolares atuais parecem ainda dialogar com tais premissas, como em certos Projetos Políticos-Pedagógicos escolares brasileiros que descrevem, como objetivos centrais, buscar o desenvolvimento da criança a uma condição futura de autonomia, o “futuro cidadão”. Corsaro (2011, p. 343) a respeito desse tema, entende que “esse enfoque sobre o futuro, sobre o que nossas crianças se tornarão, muitas vezes pode cegar-nos em relação a como tratamos e cuidamos de nossas crianças no presente”.

Entendo que esses referidos Projetos normalmente procuram regular e normatizar o tempo na escola, nas ações e relações estabelecidas pelos sujeitos, como algo a ser “gasto, investido e controlado”, tal como aponta Carvalho (2015, p. 124). Como se tais Projetos, ao dialogarem com as já referidas teorias tradicionais de socialização, formulassem suas propostas pedagógicas – no contexto da Educação Infantil – a partir de um horizonte pedagógico de expectativas. Um campo de visibilidades (horizonte) que, em propostas (pedagógico), regulam e normatizam o tempo<sup>84</sup> (expectativas).

Nesse sentido, poderíamos pensar também que a quase totalidade das propostas pedagógicas produzidas a partir de Projetos Políticos-Pedagógicos com essas características seriam avaliadas e medidas a partir da expectativa prévia que orientou a própria produção desses documentos. Em uma regulação e normatização do tempo, como se houvesse uma forma prévia de normatizar as relações dos sujeitos que fosse anterior às suas próprias temporalidades, que se manifestariam, nesses casos, apenas para confirmar ou legitimar tais expectativas.

Com isso, as escolas que se utilizam de Projetos desse tipo compreendem as crianças, na Educação Infantil, como indivíduos “não-autônomos”; passivos, em última análise. De maneira que as relações dessas crianças seriam orientadas, pedagogicamente, visando uma condição futura, marginalizando aquilo que não dialogasse com seus pressupostos previamente estabelecidos. O uso do termo *lúdico*, como um adjetivo para qualificar certas atividades a serem realizadas em aula – como os “jogos lúdicos” –, me parece ser um exemplo emblemático desse tipo de horizonte pedagógico, nos seus desdobramentos.

---

<sup>83</sup> (SARMENTO e GOUVEA, 2009, p. 19).

<sup>84</sup> “A organização das rotinas nas instituições de Educação Infantil, devido a sua forma escolar, regulada pelo tempo do capital, é geralmente pensada em relação à duração total das atividades (...) desse modo, é importante observar que, nas instituições de Educação Infantil, muitas vezes não são as propostas que determinam o tempo, mas o contrário” (CARVALHO, 2015, p. 124).

De maneira que esta Dissertação, por posicionar-se dentro do campo dos Estudos Sociais da Infância, busca afastar-se de certas teorias tradicionais de socialização, como dito anteriormente. Pensando em uma escola “acolhedora às crianças brasileiras contemporâneas”, tal como nos põe a pensar a professora Barbosa (2014, p. 647), entendo que minha pesquisa, ao reconhecer que as crianças “contribuem ativamente para a mudança cultural<sup>85</sup>”, compreende também a necessidade de nos atentarmos aos ambientes que permeiam as *culturas lúdicas infantis*.

A partir desse ponto de vista e, retomando o ponto em questão deste capítulo, se as DCNEI (BRASIL, 2010) reconhecem a condição de sujeito ativo das crianças, reconhecendo também a ludicidade, como princípio constituinte de propostas pedagógicas, entendo que esta Dissertação, sendo uma pesquisa *com* crianças, converge com tal documento legal, ao menos nesse ponto, ao propor um debate sobre lúdico e ludicidade, por exemplo, nas diversas materializações das práticas sociais das crianças, por meio, em grande medida, de suas referências culturais.

As DCNEI orientam que as práticas pedagógicas, por meio de seus eixos norteadores, possam garantir as crianças, entre outras coisas, experiências que “possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades, no diálogo e conhecimento da diversidade” (BRASIL, 2010 p. 26). Perceba a importância não apenas de conhecermos as crianças que frequentam nossas escolas, nossas aulas, nas suas preferências, na forma como vêm experimentando o mundo, como também de possibilitarmos que ampliem seus horizontes culturais, afetivos, lúdicos.

Esta pesquisa de Dissertação, ao se afastar da compreensão a respeito das culturas lúdicas infantis como sendo apenas um “conjunto de procedimentos<sup>86</sup>” a serviço dos jogos ou brincadeiras, ou seja, ao procurar dissociar as experiências lúdicas das crianças dos limites dessas atividades, propõe um “alargamento” – usando aqui o termo das DCNEI – tanto das referências lúdicas das crianças, quanto do nosso próprio entendimento, enquanto adultos, sobre a forma como as crianças constituem a compartilham tais referências, nas suas culturas lúdicas infantis.

Dito de outra forma, conforme aponta as DCNEI (Brasil, 2010), de que as propostas pedagógicas na Educação Infantil levem em conta a ludicidade presente nas interações das crianças, penso que esta Dissertação pode contribuir, ao menos teoricamente, com considerações e proposições a respeito de possibilidades sobre a constituição de *ambientes*

---

<sup>85</sup> (MÜLLER e CARVALHO, 2009, p. 179).

<sup>86</sup> (BROUGÈRE, 1998, p. 24).

*lúdicos*, em contextos escolares. Nesse sentido, seria interessante nos preocuparmos a respeito do tempo que os adultos, nas instituições escolares, dedicam para tomar conhecimento das diversas formas com que as crianças se relacionam ludicamente.

Em minha pesquisa de campo, por inúmeras vezes escapei de meu “roteiro” de investigação, ao aceitar convites propostos pelas crianças para participar com elas de suas atividades. Assim, me envolvi em brincadeiras, escutei e contei histórias, conversei sobre coisas rotineiras, como “as coisas que eu gosto de fazer na vida”, como perguntou Nicolas certa vez, e também sobre temas menos habituais, como “por que os moradores de rua moram na rua”, como sugeriu Lívia em um de nossos passeios em turma, entre outras prazerosas atividades e situações.

Para isso foi preciso dedicar um tempo para esses movimentos não totalmente previstos. Staccioli (2013, p. 139) sugere que possamos “dar espaço a essas atividades imprevistas”. Embora estivesse em um contexto de pesquisa acadêmica, e reconheça algumas dificuldades presentes em contextos escolares, concordo com Corsaro (2011, p. 325), quando o autor afirma que “uma das coisas mais importantes que os adultos podem fazer para aprimorar as vidas das crianças é dedicando-lhes mais tempo”. Entendo que é necessário, por exemplo, que os adultos preocupem-se com os ambientes estabelecidos em aula.

Nas minhas aprendizagens de campo, concluí que, enquanto educadores, quanto mais nos aproximarmos das crianças, das formas como estabelecem seus ambientes na escola, não apenas quando falam, mas também quando se expressam nos “comportamentos não verbais” já referidos de Staccioli (2013, p. 11), assim como da pluralidade de relações que permeiam esses ambientes, mais exitosas poderão ser nossas propostas pedagógicas, no sentido de serem produzidas levando em conta, além dos pressupostos teóricos adultos, às singularidades das crianças, como “sujeito histórico e de direitos” (BRASIL, 2010, p. 12).

Considerando as problematizações acima realizadas, sobre possíveis contribuições desta pesquisa de Dissertação ao contexto da Educação Infantil brasileira, entendo que o conceito de *culturas lúdicas infantis* pode ganhar relevância em debates sobre concepções de propostas pedagógicas, tal como sugere as DCNEI (BRASIL, 2010), pois esse conceito possibilita compreender o lúdico, enquanto conceito, como uma produção histórica e cultural que deve ser entendida também nas particularidades de cada contexto, onde os episódios de campo apresentados nesta pesquisa aparecem como possibilidades, dentre tantas.

As *culturas lúdicas infantis* apresentadas nesta pesquisa, pensadas, por exemplo, para outros contextos escolares, podem oferecer indícios sobre como as crianças interagem, nas suas relações afetivas, quando buscam relacionarem-se ludicamente com outros sujeitos ou

mesmo com os demais elementos presentes nos ambientes as quais fazem parte. Aprende-se a viver experiências lúdicas, embora não haja garantias de que estas ocorram. Neste aprendizado, as crianças podem reconhecer a importância das relações sociais, na produção de ambientes que sejam propícios ao ensejo dessas prazerosas experiências.

Embora não haja certezas sobre a confirmação de tais experiências<sup>87</sup>, cabe aos educadores, nos seus planejamentos e organizações pedagógicos, envolverem-se com as crianças e suas relações estabelecidas no “todo indissociável<sup>88</sup>” que permeia seus ambientes, para além das escolhas sobre quais conteúdos serão ou não utilizados. A esse respeito, Giordani et al. (2014, p. 62), trazem uma contribuição interessante, ao defenderem uma compreensão dos “processos vivenciados pelo sujeito, envolto em seu entorno cultural e histórico”, para além de descrições sobre “os conteúdos próprios dessa fase da vida”.

Penso que podemos realizar um movimento semelhante, levando em conta o âmbito da Educação Infantil. Nesse sentido, uma primazia dos *conteúdos* como elemento central de propostas pedagógicas, tanto no sentido de aproximar a escola de seus alunos – como no exemplo de Giordani et al. (2014) – quanto na formulação de “propostas lúdicas” a serem desenvolvidas às crianças, acaba apenas por reforçar, cada vez mais, perspectivas adultocêntricas que, em última instância procurarão, de uma forma ou outra, pressupor os tipos de atividades que poderão ser mais ou menos “lúdicas” para as crianças realizarem.

---

<sup>87</sup> Uma compreensão interessante sobre a confirmação ou não de expectativas é oferecida por Safatle (2012, p. 219): “só sei que o modo de aplicação do objeto de minha decisão foi ‘bem-sucedido’ quando avalio o desdobrar de suas consequências no interior da vida social”. O próprio autor parafraseia sua colocação, ao dizer, em seguida, que “só sei o que senti *a posteriori*”.

<sup>88</sup> Tal como define Forneiro (1998), em conceito desenvolvido no capítulo 3.



## Epílogo

**B**em, encerra-se aqui minha pesquisa, meu mestrado, meu primeiro grande passo em minha carreira acadêmica. Foram dois anos de inúmeros aprendizados, entre sorrisos, tristezas, acertos, equívocos, inquietações, entre outras sensações. Mas, sobretudo, um sentimento prazeroso por ter realizado uma pesquisa da forma como realizei, *com* crianças! Não conseguiria pensar em alguma epígrafe que pudesse descrever a sensação que sinto, ao escrever estas últimas linhas. Talvez minha maior preocupação no decorrer desta pesquisa tenha sido desenvolver minhas proposições teóricas a partir das experiências que tive, com a turma J2.

Em alguma medida, penso ter conseguido realizar tal objetivo. Tanto que agora me passa pela memória as constantes reformulações feitas sobre os conceitos produzidos neste texto. E penso sobre isso porque essas reformulações se deram, muitas vezes, em virtude justamente das experiências que tive, ao lado das crianças.

O episódio do “Elevador”, nesse sentido, foi muito emblemático, porque me faz lembrar a surpresa da Amanda, experimentando algo divertido pela primeira vez. Um misto de espanto, alegria, com um rápido olhar para o lado, para ver se alguém estava acompanhando tal momento. As minhas proposições conceituais aqui foram feitas assim, articulando meus estudos, mas sem perder de vista os sujeitos que estavam vivendo aquilo junto comigo. Embora já tenha lecionado durante alguns anos em escola, a posição de pesquisador acadêmico me proporcionou algumas particularidades que me fizeram experimentar circunstâncias ainda não vividas. Espero realizar outra pesquisa em breve.

Esta Dissertação, inclusive, abriu para mim algumas possibilidades de intenção de pesquisa que pretendo em pouco tempo desenvolvê-las, para saber o quão pertinente pode ser levar tais projetos adiante. Para dar um exemplo, poderia realizar, futuramente, uma pesquisa com crianças que tivesse condições de se desenvolver em um prazo maior, acompanhando talvez uma turma por mais de um ano. Como circulariam as culturas lúdicas infantis nessas circunstâncias? Provavelmente apareceriam outras “unidades” de análise. Enfim, algo a se pensar a respeito.

Poderia pensar também com um pouco mais de ênfase ao conceito de ambientes lúdicos, e me propor a investigar com as crianças sobre como elas recebem os ambientes

constituídos em suas rotinas escolares. Os ambientes são centrais – mas não “fundamentais” – para as experiências lúdicas das crianças, pois são os ambientes que dão condições, sejam essas quais forem, para que as crianças se relacionem em aula, por exemplo. Acredito nisso porque experienciei algo que se aproxima dessa ideia, nesses últimos meses.

Por fim, te agradeço por atravessar esse percurso comigo, espero que possa ter contribuído, de alguma forma, para tuas reflexões sobre esse tema tão antigo, tão singular, tão rico em perspectivas, e em possibilidades de ultrapassá-las.

## Referenciais teóricos e literários

ANJOS, Cleriston Izidro dos. **Tatear e desvendar**: um estudo com crianças pequenas e dispositivos móveis. 2015. 271 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Tecnologia da Informação e Comunicação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

ARENHART, Deise. **Culturas infantis e desigualdades sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2016. 206 p.

AZEVEDO, Nair Correia Salgado de. **Culturas lúdicas infantis na escola**: entre a proibição e a criação. 2016. 265 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas Infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, [s.l.], v. 14, n. 520, p.645-667, 2014. Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR. <http://dx.doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.043.ds01>.

BARRETO, Maria Emilia Santiago. **Brincadeiras de faz de conta de crianças em uma turma de Educação Infantil**: um estudo etnográfico em Sociologia da Infância. 2013. 324 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Sociologia da Infância, Universidade do Minho, Rio de Janeiro.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998. 395 p.

BORBA, Angela Meyer. **Culturas das infâncias nos espaços-tempos do brincar**. 2005. 294 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

BRASIL. BDTD. Instituto Brasileiro em Ciência e Tecnologia (Ed.). **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. 2002. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br>>. Acesso em: 03 out. 2017.

BRASIL. Brasil. Ministério da Educação (Ed.). **Plataforma Sucupira**. 2016. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/index.xhtml#>>. Acesso em: 5 nov. 2018.

BRASIL. Constituição (1997). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1997. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física. Brasília: Mec, p. 15-96.

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Educação Infantil**. Disponível em: <[http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/bra-\\_educacion\\_infantil.pdf](http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/bra-_educacion_infantil.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2018.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Página Um, 1998. Cap. 1. p. 19-32.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004. 336 p.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2010. 110 p.

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Relações sociais em um contexto de educação infantil**: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas. 2012. 312 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, UFSC, Florianópolis.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas**: Estrategias para entrar y salir de la modernidad. México, D. F: Grijalbo, 1990. 391 p.

CARVALHO, João Eloir. **Os benefícios das atividades lúdicas para a prevenção do bullying no contexto escolar**. 2012. 273 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Física, Universidade do Minho, Minho, Portugal, 2012.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Culturas infantis**. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo. **Dicionário crítico de Educação Física**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2014. p. 178-181.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Entre as culturas da infância e a rotina escolar**: em busca do sentido do tempo na educação infantil. *Revista Teias*, -, v. 16, n. 41, p.124-141, jun. 2015.

COLETIVO DE AUTORES (Brasil) (Comp.). **Dicionário inFormal**: O dicionário onde o Português é definido por você. 2006. Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/lúdico/>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

CONTRERAS, José; FERRÉ, Nuria Pérez de Lara. La experiencia y la investigación educativa. In: CONTRERAS, José; FERRÉ, Nuria Pérez de Lara (Org.). **Investigar la experiencia educativa**. Espanha: Morata, 2010. Cap. 1. p. 21-86.

CORAZZA, Sandra Mara. Manual infame...: mas útil, para escrever uma boa proposta de tese ou dissertação. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Org.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006. p. 355-370.

CORSARO, Willian A. A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. **Educação, Sociedade & Culturas**, -, n. 17, p.113-134, 2002.

CORSARO, Willian A. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. 384 p. Revisão Técnica: Maria Letícia B. P. Nascimento.

CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. 388 p.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara, 2003. 89 p.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**: Gilles Deleuze. São Paulo: Brasiliense, 2013. 142 p. 8ª reimpressão.

DENZIN, Norman K. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. 432 p. Tradução de: Sandra Regina.

DUGAY, Paul et al. **Praticando Estudos Culturais: A história do walkman da Sony**. -: Sage Publications, 1997. 160 p. Tradução e condensação: Leandro B. Guimarães, Maria C. Braun, Maria Isabel E. Bujes.

FERREIRA, Ana Gabriela Clipes et al (Org.). **Orientações para elaboração de trabalhos acadêmicos: dissertações, teses, TCG de Pedagogia, TCE de Especialização Manual**. Porto Alegre: UFRGS, 2014. 49 p.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. **"A gente gosta é de brincar com os outros meninos!"**: relações sociais entre crianças num jardim de infância. Porto: Edições Afrontamento, 2004. 437 p.

FERREIRA, Marluci Guthiá. **A cultura lúdica das crianças contemporâneas na sociedade 'multitela': o que revelam as 'vozes' de meninos e meninas de uma instituição de Educação Infantil**. 2014. 401 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Ensino e Formação de Educadores, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

FIANS, Guilherme. **Entre crianças, personagens e monstros: uma etnografia de brincadeiras infantis**. Rio de Janeiro: Ponteio, 2015. 184 p.

FORNEIRO, Lina Iglesias. **A organização dos espaços na Educação Infantil**. In: ZABALZA, Miguel. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. Cap. 11. p. 229-281.

FREUD, Sigmund. **O futuro de uma ilusão**. Porto Alegre: L & PM, 2013. 144 p. Tradução: Renato Zwick.

FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO (Brasil) (Org.). **SciELO**. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/?lng=pt>>. Acesso em: 2 nov. 2018.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. 2. ed. Porto Alegre: L&pm, 2013. 272 p. (Coleção L&PM Pocket).

GIORDANI, Ana Claudia Carvalho et al (Org.). **Curso de Aperfeiçoamento Produção de Material Didático para Diversidade**. 3. ed. Porto Alegre: Evangraf, 2014. 141 p.

GRAUE, Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação Etnográfica com crianças: Teorias, Métodos e Ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003. 241 p.

GRIGOROWITSCHS, Tamara. **Jogo, processos de socialização e mimese: Uma análise sociológica do jogar infantil coletivo no recreio escolar e suas relações de gênero**. 2007. 166 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Usp, São Paulo.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p.15-46, jul. 1997. Semestral. Este artigo constitui o capítulo 5 da obra "Media and Cultural Regulation" (1997), da série

organizada pela Open University denominada "Culture, Media and Identities". Tradução de: Ricardo Uebel, Maria Isabel Bujes e Marisa Vorraber Costa. Publicado com a autorização do autor.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Dp&a, 2011. 102 p. Tradução de: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: O jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2000. 256 p.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Cengage Learning, 2016. 72 p.

LE BRETON, David. **As paixões ordinárias**: antropologia das emoções. Petrópolis: Vozes, 2009. 276 p.

LINO, Dulcimarta Lemos. **BARULHAR**: a escuta sensível da música nas culturas da infância. 2008. 391 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, UFRGS, Porto Alegre.

LOPES, Maria da Conceição Oliveira. Design de Ludicidade. **Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p.25-46, jun. 2014. Semestral.

LOPES, Maria da Conceição Oliveira. Ludicidade - a visão moderna da condição lúdica humana. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL GAMES, 2004. Lisboa, Portugal: Aveiro, 2004. p. 1 - 8.

LOURO, Guacira Lopes. **Conhecer, pesquisar, escrever...** Educação, Sociedade e Culturas, Cidade do Porto - Portugal, v. 1, n. 25, p.235-245, jul. 2007.

MASSA, Monica de Souza. Ludicidade: da Etimologia da Palavra à Complexidade do Conceito. **Aprender**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 4, p.111-130, 2015.

MAZZOTTI, Alda J. A. **A "revisão da bibliografia" em teses e dissertações**: meus tipos inesquecíveis - o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Org.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006. p. 25-41.

MEDINA, Alice. As escritas corporais da caixinha de música: Educação Infantil. **Educar em Revista**, [s.l.], n. 64, p. 267-281, jun. 2017. Fap UNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.48668>.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. **De crianças a alunos**: a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. São Paulo: Cortez, 2013. 188 p.

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. 213 p.

MUNARIM, Iracema. **Brincando na escola**: o imaginário midiático na cultura de movimento das crianças. 2007. 183 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

NICOLIELO, Maria Elisa. "**Empresta, por favor**"?: processos de ensinar e de aprender em brincadeiras de crianças na Educação Infantil. 2015. 177 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

NIÉRI, Débora. **A pesquisa brasileira em educação musical infantil: tendências teórico-metodológicas e perspectivas**. 2014. 270 f. Tese (Doutorado) - Curso de Música, Unesp, São Paulo.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. **A passagem da Educação Infantil para o 1º ano no contexto do Ensino Fundamental de nove anos: um estudo sobre alfabetização, letramento e cultura lúdica**. 2011. 294 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. **Escultura & imaginação infantil: um mar de histórias sem fim**. 2008. 329 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Ilha de Santa Catarina.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. Cap. 1. p. 23-45.

RIVERO, Andréa Simões. **O brincar e a constituição social das crianças e de suas infâncias em um contexto de Educação Infantil**. 2015. 266 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

RIVERO, Ivana Verónica. **El juego desde la perspectiva de los jugadores: Una investigación para la didáctica del jugar en educación física**. 2011. 289 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ciencias de La Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata.

SAFATLE, Vladimir. **Grande Hotel Abismo: por uma reconstrução da teoria do reconhecimento**. São Paulo: Martins Fontes, 2012. 325 p.

SAFATLE, Vladimir. **O circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. 358 p.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. "**A gente vem brincar, colorir e até fazer atividade**": a perspectiva das crianças sobre a experiência de frequentar uma Instituição de Educação Infantil. 2013. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SARLÉ, Patricia Mónica. **El juego como espacio cultural, imaginario y didáctico**. Revista Infancias Imágenes, Buenos Aires, v. 10, n. 2, p.83-91, 6 set. 2011. Semestral.

SARLÉ, Patricia Mónica. **Enseñar en clave de juego: enlazando juegos y contenidos**. Buenos Aires: Noveduc, 2008. 192 p.

SARLÉ, Patricia Mónica. **Hacia la construcción de una didáctica para la educación infantil**: el juego en el jardín de infantes. 2003. 385 f. Tese (Doutorado) - Curso de Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

SARLÉ, Patricia Mónica. **Juego y aprendizaje escolar**: los rasgos del juego en la educación infantil. Buenos Aires: Noveduc, 2001. 224 p.

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Org.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. 277 p.

SOARES, Leticia Perani. **Interfaces gráficas e os seus elementos lúdicos: aproximações para um estudo comunicacional**. 2008. 105 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Comunicação, Uerj, Rio de Janeiro.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas: Autores Associados, 2013. 205 p. (Educação infantil em movimento). Tradução: Fernanda Ortale.

SUTTON-SMITH, Brian. **A ambiguidade da brincadeira**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017. 484 p. Tradução de: Tânia Fortuna.

UNIVERSIDADE DO MINHO (Portugal). Conselho Geral (Org.). **Repositório da Universidade do Minho**. 2002. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/>>. Acesso em: 15 out. 2018.

VASCONCELOS, Teresa Maria. **Aonde pensas tu que vais?** Investigação etnográfica e estudos de caso. Portugal: Porto Editora, 2016, 176 p.

VILCHES, Manolo Perez. **O lúdico na atitude interdisciplinar**. 2009. 89 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, PUC - SP, São Paulo.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e materialismo**. São Paulo: Unesp, 2011. 420 p. Tradução de: André Glaser.



# ANEXOS

## ANEXO I Termo de Concordância da Mantenedora

---



FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
COMISSÃO DE PESQUISA

### TERMO DE CONCORDÂNCIA DA MANTENEDORA

Estamos realizando uma pesquisa que tem como objetivo investigar a respeito da produção de culturas lúdicas, enquanto fenômeno social produzido por crianças entre cinco e seis anos, que frequentam a Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa de dissertação de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Para tanto, solicitamos autorização para realizar este estudo na turma de jardim 2 (crianças entre cinco e seis anos) da Escola Municipal \_\_\_\_\_ mantida por esta Secretaria. Também, será utilizado um Termo de Concordância da Instituição e um Termo de Consentimento e/ou Assentimento Livre e Esclarecido para cada participante.

A geração de dados acontecerá entre os meses de Agosto a Janeiro, e envolverá um período (100 horas) de convívio com as crianças, juntamente com as professoras, durante suas atividades cotidianas. Os registros serão realizados através da observação participante, fotografias, e diário de campo.

As crianças e seus responsáveis serão claramente informados de que sua contribuição é voluntária e que pode ser interrompida em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, as crianças, seus responsáveis, suas professoras e a instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo.

Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios de ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à dignidade do participante. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações,

preservando a identidade das crianças, dos professores, da instituição e da Secretaria Municipal. Todo material desta pesquisa ficará sob responsabilidade do pesquisador e mestrando em Educação Sandro Machado, sendo utilizado somente para fins de pesquisa. Dados pessoais dos participantes não serão mencionados em apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. Pretende-se realizar a devolução dos resultados para a instituição, no período posterior à conclusão da dissertação de mestrado (agosto 2019).

Por meio deste estudo, esperamos trazer contribuições importantes sobre a produção de culturas lúdicas infantis, para crianças e profissionais da área da Educação, especialmente aos que atuam na Educação Infantil. Agradecemos a colaboração da Secretaria Municipal de Educação (SMED) para a realização desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. O pesquisador orientador desta pesquisa é o Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho da Faculdade de Educação da UFRGS. Caso queiram contatar a pesquisador, isso poderá ser feito pelo telefone (51) XXXXXXXXXX ou pelo e-mail: xxxxxxxxxxxx@gmail.com. Maiores informações no Comitê de Ética em Pesquisa UFRGS (51) 3308.3629.

---

Sandro Machado (Pesquisador)

---

Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho (PPGedu/UFRGS)

Concordamos que as crianças, que estudam na instituição pertencente a esta Secretaria Municipal de Educação, participem do presente estudo.

Secretaria Municipal de Educação

Responsável: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

**ANEXO II**  
**Termo de Concordância da Instituição**

---



FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
COMISSÃO DE PESQUISA

**TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO**

Estamos realizando uma pesquisa que tem como objetivo investigar a respeito da produção de culturas lúdicas, enquanto fenômeno social produzido por crianças entre cinco e seis anos, que frequentam a Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa de dissertação de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Para tanto, solicitamos autorização para realizar este estudo na turma de jardim 2 (J2) desta instituição. Também, será utilizado um Termo de Consentimento e/ou Assentimento Livre e Esclarecido para cada participante.

A geração de dados acontecerá entre os meses de Agosto e Janeiro, e envolverá um período (100 horas) de convívio com as crianças, juntamente com as professoras, durante suas atividades cotidianas. Os registros serão realizados através da observação participante, fotografias, e diário de campo.

As crianças e seus responsáveis serão claramente informados de que sua contribuição é voluntária e que pode ser interrompida em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, as crianças, seus responsáveis, suas professoras e esta instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo.

Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios de ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à dignidade do participante. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade das crianças, dos professores, da instituição e da Secretaria Municipal. Todo material desta pesquisa ficará sob responsabilidade do pesquisador e mestrando em Educação Sandro Machado, sendo utilizado somente para fins de pesquisa. Dados pessoais dos participantes não serão mencionados em apresentação oral ou trabalho

escrito que venha a ser publicado. Pretende-se realizar a devolução dos resultados para a instituição, no período posterior à conclusão da dissertação de mestrado (agosto 2019).

Por meio deste estudo, esperamos trazer contribuições importantes sobre a produção de culturas lúdicas infantis, para crianças e profissionais da área da Educação, especialmente aos que atuam na Educação Infantil. Agradecemos a colaboração dessa instituição para a realização desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. O pesquisador orientador desta pesquisa é a Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho da Faculdade de Educação da UFRGS. Caso queiram contatar a pesquisador, isso poderá ser feito pelo telefone (51) XXXXXXXXXX ou pelo e-mail: xxxxxxxxxxxx@gmail.com.

---

Sandro Machado (Pesquisador)

---

Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho (PPGedu/UFRGS)

Concordo que as crianças, que estudam nesta instituição, participem do presente estudo.

---

Assinatura da responsável (Diretora da escola)

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

**ANEXO III**  
**Termos de Consentimento Livre e Esclarecido**

---



FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
COMISSÃO DE PESQUISA

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Aos professores

Você está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como objetivo investigar a respeito da produção de culturas lúdicas, enquanto fenômeno social produzido por crianças entre cinco e seis anos, que frequentam a Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa de dissertação de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios de ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade de suas informações, preservando a sua identidade. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à sua dignidade.

A geração de dados acontecerá entre os meses de Agosto e Janeiro, e envolverá um período (100 horas) de convívio com as crianças, juntamente com as professoras, durante suas atividades cotidianas. Os registros serão realizados através da observação participante, fotografias, e diário de campo.

Todo material desta pesquisa ficará sob responsabilidade do pesquisador e mestrando em Educação Sandro Machado, sendo utilizado somente para fins de pesquisa, como apresentação de trabalhos em eventos científicos, publicação de artigos, livros, dentre outras. Seus dados pessoais não serão mencionados em apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. Sua contribuição é voluntária e que pode ser interrompida em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, você poderá solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo. Você não terá nenhum tipo de

despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação.

Por meio deste estudo, esperamos trazer contribuições importantes sobre a produção de culturas lúdicas infantis, para crianças e profissionais da área da Educação, especialmente aos que atuam na Educação Infantil. Agradecemos sua colaboração para a realização desta atividade de pesquisa, colocando-nos à disposição para esclarecimentos adicionais, através do telefone (51) XXXXX-XXXX ou pelo e-mail: xxxxxxxxxxxx@gmail.com.

---

### CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Depois de ter lido como será esta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu \_\_\_\_\_, CPF nº \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_, domiciliado (a) na \_\_\_\_\_, no bairro \_\_\_\_\_, município de \_\_\_\_\_, exercendo o cargo/função de \_\_\_\_\_, de forma livre e esclarecida, concordo em participar voluntariamente deste estudo. Declaro que estou ciente dos objetivos da pesquisa e de minha participação, tendo liberdade de interromper minha contribuição em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) participante

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

**ANEXO IV**  
**Termos de Consentimento Livre e Esclarecido**

---



FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
COMISSÃO DE PESQUISA

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Aos responsáveis pelas crianças

Seu filho (a) está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como objetivo investigar a respeito da produção de culturas lúdicas, enquanto fenômeno social produzido por crianças entre cinco e seis anos, que frequentam a Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa de dissertação de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios de ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade de seu filho (a). Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à dignidade da criança.

A geração de dados acontecerá entre os meses de Agosto e Janeiro, e envolverá um período (100 horas) de convívio com as crianças, juntamente com as professoras, durante suas atividades cotidianas. Os registros serão realizados através da observação participante, fotografias, e diário de campo.

Todo material desta pesquisa ficará sob responsabilidade do pesquisador e mestrando em Educação Sandro Machado, sendo utilizado somente para fins de pesquisa. Os dados pessoais de seu filho (a) não serão mencionados em apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. A contribuição do mesmo é voluntária e que pode ser interrompida em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, você poderá solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo. Seu filho (a) não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento pela participação.

Por meio deste estudo, esperamos trazer contribuições importantes sobre a produção de culturas lúdicas infantis, para crianças e profissionais da área da Educação, especialmente aos que atuam na Educação Infantil. Agradecemos sua colaboração para a realização desta atividade de pesquisa, colocando-nos à disposição para esclarecimentos adicionais, através do telefone (51) XXXXX-XXXX ou pelo e-mail: xxxxxxxxxxxx@gmail.com.

---

### CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Depois de ter lido como será esta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu \_\_\_\_\_, CPF n° \_\_\_\_\_, RG n° \_\_\_\_\_, domiciliado (a) na \_\_\_\_\_, no bairro \_\_\_\_\_, município de \_\_\_\_\_, exercendo o cargo/função de \_\_\_\_\_, autorizo a participação voluntária do meu filho (a) \_\_\_\_\_ neste estudo. Declaro que estou ciente dos objetivos da pesquisa, da participação de meu filho (a) e da liberdade de interromper esta contribuição em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) responsável

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.



**ANEXO V**  
**Autorização de uso de imagem e dados digitais**

---



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DADOS DIGITAIS**

***AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ E RESPECTIVA CESSÃO DE DIREITOS***  
***(LEI N. 9.610/98)***

Por esse Instrumento Particular, eu, \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_ e CPF nº  
 \_\_\_\_\_, residente e domiciliado na \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_,

responsável legal pela criança \_\_\_\_\_, por este e na melhor forma de direito, AUTORIZO, de forma gratuita e sem qualquer ônus, ao pesquisador Sandro Machado, a utilização de imagem e de trabalhos desenvolvidos de meu filho (a), vinculados em material produzido na própria instituição onde estuda, tais como: fotos, desenhos, entre outros, em todos os meios de divulgação possíveis, quer sejam na mídia impressa (livros, catálogos, revista, jornal, entre outros), escrita e falada, Internet, Banco de dados informatizados, Multimídia, “home vídeo”, DVD, entre outros, e nos meios de comunicação interna, como jornal e periódicos em geral, na forma de impresso, voz e imagem.

Através desta, também faço a CESSÃO a título gratuito e sem qualquer ônus de todos os direitos relacionados à imagem de meu filho (a), bem como autorais dos trabalhos desenvolvidos, incluindo as artes e textos que poderão ser exibidos, juntamente com a imagem dele (a) ou não. A presente autorização e cessão são outorgadas livres e espontaneamente, em caráter gratuito, não incorrendo a autorizada em qualquer custo ou ônus, seja a que título for, sendo que estas são firmadas em caráter irrevogável, irretroatável, e por prazo indeterminado, obrigando, inclusive, eventuais herdeiros e sucessores outorgantes. E

por ser de minha livre e espontânea vontade esta AUTORIZAÇÃO/CESSÃO, assino em 02(duas) vias de igual teor.

---

Assinatura do (a) responsável legal

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

**ANEXO VI**  
**Termo de Assentimento Informado da Criança**

---



FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
COMISSÃO DE PESQUISA

**TERMO DE ASSENTIMENTO INFORMADO DA CRIANÇA**

Você está sendo convidado (a) junto com seus colegas do *Jardim 2*, a participar de uma pesquisa que investiga as atividades divertidas das crianças na escola, que na universidade chamamos de cultura lúdica. Este papel serve para explicar o que vamos fazer durante nossos encontros e quais são seus direitos de participante. Você pode levá-lo para casa e mostrar para seus pais ou amigos antes de assiná-lo e dizer que você quer participar e me ajudar nesta investigação. Mas, não precisa ficar preocupado (a), porque você pode mudar de ideia quando desejar e desistir dos encontros.

**O que faremos nos encontros?**

- Vamos nos ver durante a semana para conversarmos e desenharmos sobre as atividades que você gosta ou não de fazer. Seus colegas estarão junto!



- Também vou acompanhar a sua turma nas atividades programadas pela escola.



- Enquanto nós estivermos juntos, eu vou registrar o que estiver acontecendo entre a turma para depois escrever na minha pesquisa.



- Durante a pesquisa, vou precisar da sua ajuda e de seus colegas para que eu possa aprender sobre como vocês se divertem ao longo do dia!



- Se por acaso você não quiser fazer alguma proposta, você pode escolher não fazê-la ou pode sugerir alguma outra. Assim como, se você não gostar dos nossos encontros você pode parar de participar a qualquer momento.



- Todos os seus desenhos, fotografias e demais registros serão muito bem guardados por mim, pois serão utilizados na pesquisa.



- Eu não vou usar seu nome verdadeiro. Nas pesquisas, a gente inventa um nome diferente para ninguém nos reconhecer. Você poderá inventar o nome que quiser para eu usar na pesquisa.

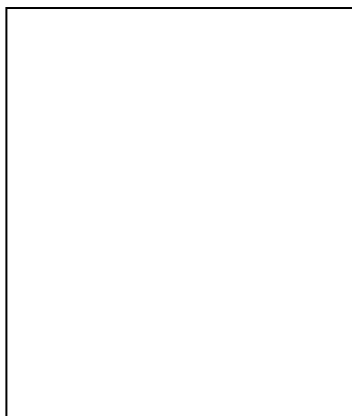


- Nas nossas atividades, não existirá o melhor ou pior desenho, ou a melhor ou pior proposta, todas são importantes pra minha pesquisa. Eu não lhe ensinarei sobre como brincar, mas sim, você é quem vai me ensinar sobre suas atividades.



---

Depois de ter ouvido o que tem escrito neste papel, entendido o que farei nesta pesquisa, e conversado com meus responsáveis, eu \_\_\_\_\_ que tenho



a impressão digital aceito participar.

---

Sandro Machado (Pesquisador)

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.