

INTERAÇÕES ENTRE CRIANÇAS EM BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

INTERACTIONS BETWEEN CHILDREN AT PLAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: CONTRIBUTIONS TO THE CONSTRUCTION OF IDENTITY

INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS EN EL JUEGO EN EDUCACIÓN INFANTIL: LAS CONTRIBUCIONES A LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD

*Camila Tanure Duarte

**Fernando Donizete Alves

***Aline Sommerhalder

RESUMO: Partindo do princípio de que o brincar é uma experiência fundamental ao processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, buscamos destacar a importância das interações constituídas entre as crianças nas brincadeiras para a construção de suas identidades. O objetivo foi descrever como as interações entre as crianças no contexto das brincadeiras contribuem ao processo de construção das identidades. A coleta de dados foi realizada por meio de observação participante, com registro em diário de campo, de contextos de brincadeiras na rotina de uma turma de 17 crianças da Educação Infantil de uma instituição pública da cidade de São José do Rio Preto/S.P. Os dados indicaram, no contexto das brincadeiras simbólicas, uma experiência intensa das crianças na construção e a interpretação de papéis sociais como elemento corroborativo no processo de construção das identidades na medida que possibilita a elas experimentar, compreender e até mesmo re-inventar esses papéis.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Identidade; Jogos Infantis; Criança.

INTRODUÇÃO

O presente artigo resulta de uma pesquisa de mestrado concluída e apresenta parte dos resultados encontrados. A investigação foi realizada em contextos de brincadeiras acompanhando uma turma de crianças de cinco anos de idade na Educação Infantil de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, Brasil.

A ludicidade, como um eixo das culturas infantis, equivale a uma significativa atividade interativa própria do ser humano e não apenas de crianças, porém “[...] as crianças brincam, contínua e abnegadamente. Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas

*Docente do Ensino Básico, Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto/SP. Mestrado em Educação (UNESP). E-mail: camilatanureduarte@gmail.com

**Docente do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana (CCBS/UFSCar). Doutorado em Educação Escolar (UNESP), mestrado em Ciências da Motricidade (UNESP).

E-mail: alves.sommer@gmail.com

***Docente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas (CECH/UFSCar). Doutorado em Educação Escolar (UNESP), mestrado em Ciências da Motricidade (UNESP – Rio Claro).

E-mail: sommeraline1@gmail.com

sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério” (SARMENTO, 2003, p. 15). Brincar como ato e aprendizagem social contribui para a resignificação do mundo e expressão da fantasia.

Ao brincar, as crianças potencializam-se como sujeitos falantes, que expressam suas representações sobre o mundo. Dessa forma, a brincadeira possibilita ao professor conheça o pensamento, interesses e valores das crianças (SOMMERHALDER; ALVES, 2011).

Partindo do princípio de que o brincar é uma experiência fundamental ao processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, buscamos, nesse artigo, destacar a importância das interações constituídas entre as crianças nas brincadeiras para a construção de suas identidades. O objetivo, portanto, foi descrever como as interações entre as crianças no contexto das brincadeiras contribuem ao processo de construção das identidades.

SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS LEGAIS

Esta sessão ancora-se em alguns documentos nacionais referentes à Educação Infantil. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB 05/2009), de caráter mandatório, a Educação Infantil é entendida como uma:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2009, p. 01)

Para o ‘Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil’ (BRASIL, 1998), a Educação Infantil deve viabilizar a integração entre os aspectos emocionais, físicos, cognitivos, afetivos e sociais das crianças, seres humanos indivisíveis e completos.

Os ‘Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil’ (BRASIL, 2006) consideram que todas as crianças podem aprender, desde que tenham condições favoráveis para isso. Nessa direção, apoiar as relações entre as crianças em pequenos grupos, estimular o brincar, ofertar diferentes materiais com intencionalidades pedagógicas, pensar o espaço e o tempo de forma flexível pode enriquecer as formas de aprendizado das crianças de zero a cinco anos de idade.

Esse documento considera como objetivo da Educação Infantil estabelecer relações educativas entre as crianças, seus sujeitos, em um espaço de convívio coletivo. Tais relações

perpassam pelo contexto indissociável da educação e do cuidado, ao pensar nas necessidades e direitos próprios das crianças no que diz respeito à saúde, higiene, alimentação e acesso ao conhecimento sistematizado.

Destacamos aqui a Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, que altera a ‘Lei de Diretrizes e Bases’ (LDB) nº 9.394/96 no que se refere em seu artigo quarto, parágrafo primeiro, que a Educação Básica brasileira passa a ter sua obrigatoriedade para crianças a partir de quatro anos de idade, sendo dever de seus pais ou responsáveis a efetivação da matrícula e dever do Estado oferecer pré-escolas públicas e gratuitas.

O documento afirma, em seu Artigo 31, que a organização da Educação Infantil se dará a partir da avaliação do desenvolvimento das crianças, sem caráter propedêutico; carga horária mínima anual de oitocentas horas; atendimento às crianças de quatro a sete horas diárias; frequência de no mínimo sessenta por cento; expedição de documentação para atestar as aprendizagens das crianças.

Kramer (2009), ao debruçar-se sobre o estudo da Educação Infantil contemporânea, aponta que as pesquisas referentes à primeira etapa da Educação Básica caminham na mesma direção que as políticas públicas brasileiras. A autora exemplifica com a democratização do acesso às creches e pré-escolas, comprovada com o crescente aumento do número de matrículas. Outro exemplo equivale à melhoria da qualidade do ensino ocasionada por movimentos sociais, mudanças legais e/ou institucionais. A autora aponta a realização das diretrizes, definição de critérios de qualidade, aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e a implantação do Ensino Fundamental de nove anos de duração.

Oliveira (*et al*, 1992) destaca os avanços proporcionados à Educação Infantil pela Constituição Brasileira de 1988, sendo, a partir de então, considerada um direito das crianças e dever do Estado. Considerada, com a legislação, uma instituição educativa, proporciona por meio do trabalho do educador em parceria com as crianças, um papel educativo, complementar ao das famílias. Ressalta a necessidade de ampliar o número de creches e pré-escola com o intuito de atender a grande demanda por vagas.

Concordamos com Brandão e Paschoal (2009) ao almejarem uma infância de direitos às nossas crianças. Direitos de qualidade de vida, pertencer a uma família, possuir moradia adequada, alimentação, educação de qualidade, brincar, sonhar. Dessa forma, defendemos escolas voltadas às infâncias e às suas múltiplas linguagens.

SOBRE AS CRIANÇAS E AS BRINCADEIRAS

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB 05/2009), a criança é um:

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 01).

A infância, como construção social, é influenciada pela cultura e momento histórico. Não há infâncias e crianças naturais e universais, mas sim plurais. Crianças são sujeitos sociais, pois participam da construção de suas próprias vidas, interferem na sociedade em que vivem e participam do processo de ensino e aprendizagem (BRANDÃO; PASCHOAL, 2009).

Sarmiento (2003) afirma que as mudanças contemporâneas nas famílias, escolas, mídia e espaços públicos provocam modificações nas infâncias. Ao contrário da “morte da infância”, a sociedade moderna gera a pluralidade das maneiras de ser criança, assim como a heterogeneidade das culturas das infâncias. Tal pluralidade ocasiona-se pela condição social, gênero, lugar onde reside, faixa etária e etnia.

Larrosa (2013, p. 184) identifica que “[...] a infância, entendida como um outro, não é o que já sabemos, mas tampouco é o que *ainda* não sabemos”. A alteridade das infâncias opõe-se ao mundo, linguagem, conhecimento e poder dos adultos. Sendo assim, a infância escapa aos adultos, vão além do que sabem e podem. Desse modo, compreender o desenvolvimento e o processo de formação das crianças desmonta o domínio adulto e permite o conhecimento sobre elas, pois: “[...] a experiência da criança como um outro é a atenção à presença enigmática da infância”. (LARROSA, 2013, p. 186)

Kramer (2009, p. 151), a respeito das relações que ocorrem nas escolas, afirma:

Quando interage com o meio, a criança entra em contato com uma série de histórias, ideologias, culturas e seus significados. Nesse movimento de interação e de atribuição de sentidos, ela internaliza conceitos e preconceitos que constituem a sua consciência. O desenvolvimento acontece no contexto social e se expressa nas interações vivenciadas com outras crianças e com adultos, quando a experiência vai se tornando individual [...]. As interações são a vivência das práticas sociais, a arena onde as crianças internalizam os signos sociais: regras, normas, valores, formas e condições de ser e estar no mundo. Nas interações elas aprendem as formas de ser e estar na escola, com todas as singularidades que permeiam essas instituições. Tais signos e a maneira como eles são valorados socialmente e pelo grupo familiar da criança mostram-se fundamentais no processo de desenvolvimento. (KRAMER, 2009, p. 151)

Souza e Ferreira (2013), ao abordar as contribuições de Musatti à Educação Infantil, apontam que segundo essa autora, é necessário conhecer como as crianças aprendem para que os adultos intervenham e possibilitem relações das crianças entre si e com os educadores. Isto significa estar junto, dividir saberes e produções culturais, considerando o contexto familiar e escolar das crianças. Souza e Ferreira (2013, p. 125) salientam que as trocas sociais “[...] fazem parte da dinâmica do desenvolvimento da identidade”.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB 05/2009), as brincadeiras e as interações devem ser eixos norteadores das propostas curriculares da Educação Infantil. Nesse documento orientam que as propostas pedagógicas das escolas de Educação Infantil garantam a convivência e relação com as outras crianças, além da brincadeira, saúde, liberdade, proteção, apropriação de conhecimentos.

Fortuna (2003, p.7) afirma que ‘brincar’ equivale a uma atividade livre e regulamentada ao mesmo tempo e por “[...] meio de superação da infância, assim como modo de constituição da infância”. A diferença entre a brincadeira e alucinação presencia-se na consciência dos participantes de que tudo se trata de imaginação.

Kishimoto (2003, p.5-8) salienta que as brincadeiras têm características específicas, sendo elas: “*a não literalidade*”: nas situações de brincadeiras, a realidade interna predomina sobre a externa e o sentido habitual é substituído por um sentido não literal; “*efeito positivo*”: ao brincar a criança normalmente sente prazer e alegria, sendo que o não prazer no brincar pode ocorrer também; “*flexibilidade*”: os participantes da brincadeira permitem-se explorar e ensaiar ideias que em outras situações não lúdicas não ocorreriam com tamanha facilidade; “*prioridade do processo de brincar*”: as crianças concentram-se na brincadeira em si e não em seus resultados, caso contrário, não seria brincadeira, mas sim trabalho; “*livre escolha*”: a brincadeira se constitui como tal ao ser selecionada livremente pelas crianças; “*controle interno*”: os jogadores determinam os acontecimentos da brincadeira, sem a direção de uma pessoa que não participa da atividade.

Winnicott (1982) incentiva a desenvolvermos a capacidade de brincar das crianças. Dado um ambiente bom e estável, as brincadeiras infantis, ricas em imaginação e percepção da realidade externa, revelam a capacidade das crianças em desenvolverem um modo de vida pessoal e construir-se como humanos integrais. As crianças que brincam juntas são capazes de criar detalhes ao brincarem e brincam por muito tempo, sem perderem o interesse. O autor entende que materiais e ideias podem ser fornecidos por adultos nas brincadeiras das crianças,

com o intuito de enriquecê-las. Entretanto, sem excessos, pois as crianças gostam de criar e inovar em suas brincadeiras.

Winnicott (1982, p. 163) afirma que a “[...] criança adquire experiência brincando”, pois, ao brincar, as crianças lidam com a realidade interna e externa. As personalidades das crianças desenvolvem-se por intermédio de suas brincadeiras e das relações ao brincarem com seus pares e adultos; o brincar é uma prova da capacidade criadora da criança.

As pioneiras brincadeiras do bebê são com seu próprio corpo e com a mãe. Depois, a partir de certa maturidade da criança, seus pares são procurados como parceiros. Amigos e inimigos são facilmente criados ao brincar, entretanto, longe do contexto lúdico, as crianças encontram maior dificuldade para conquistá-los. Assim, o brincar oferece uma organização para a iniciação de relações emocionais, ao gerar o desenvolvimento dos contatos sociais (WINNICOTT, 1982).

A brincadeira tende para a integração da personalidade, pois serve de elo entre a realidade interna e externa. O inconsciente reprimido mantém-se oculto, porém a outra parcela do inconsciente quer ser conhecida pelo indivíduo. As brincadeiras, assim como os sonhos, revelam e se comunicam com esse inconsciente (WINNICOTT, 1982).

A brincadeira no contexto educacional envolve o processo de ensino e aprendizagem na realidade infantil e em seu interesse, ao unir o real ao imaginário. Ao brincar, as crianças potencializam-se como sujeitos falantes. Dessa forma, a brincadeira possibilita que o educador conheça os saberes, valores e desejos dos educandos (SOMMERHALDER; ALVES, 2011).

A brincadeira é uma atividade cultural e exige estruturas para seu desempenho, adquiridas durante cada jogo. Ao brincar, aprende-se a realizar tal atividade, a controlar o universo simbólico do faz de conta. Sendo assim, há a existência de uma cultura lúdica, com regras e significações próprias da brincadeira, adquiridas com ela (KISHIMOTO, 2010).

SOBRE A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DAS CRIANÇAS

Entendemos a construção das identidades como uma formação para a vida dos seres humanos a partir de suas experiências e não como um conhecimento conteudista e sem significados. Larrosa (2002) afirma que as escolas impossibilitam a transformação de um conhecimento em experiência discente, ao atribuir o principal motivo à velocidade do acontecimento das coisas. As escolas preocupam-se mais com a quantidade de conteúdos

transmitidos do que com as experiências dos educandos. Consideramos que as crianças são ativas, participantes e as protagonistas de suas histórias. Os professores que não devem temer as crianças, suas inquietações e ações; precisam participar na construção de uma escola que considere a criança parte do mundo e não ignore as crianças e suas necessidades de brincar e de se expressarem.

Documentos oficiais apontam a grande importância da construção das identidades das crianças dentro do contexto escolar. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB 05/2009), as propostas pedagógicas da primeira etapa da Educação Básica devem respeitar os princípios éticos da autonomia e do respeito às identidades, entre outros. Afirmam que as propostas pedagógicas da Educação Infantil devem respeitar os princípios éticos “[...] da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.” (BRASIL, 2009, p. 2)

As Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2009) propõem que por meio das interações e brincadeiras, como eixos norteadores, as crianças ampliem seu contato com outras crianças e grupos culturais e, assim, expandam padrões de referência e identidades, por meio do diálogo e vivência com a diversidade.

Neste trabalho defendemos o substantivo *identidades* no plural por compreender a existência de identidades singulares, ao invés de uma única e padronizada identidade.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), entende a identidade como uma marca singular de cada pessoa, que as diferencia, como nome, características físicas, história de vida e modos de ser. A construção das identidades, de acordo com o Referencial (BRASIL, 1998), é gradativa e ocorre nas relações estabelecidas com os outros, por meio da imitação e da diferenciação ou oposição. As pioneiras relações se dão no seio familiar e, em seguida, juntamente na sociedade e na instituição de Educação Infantil, no caso das crianças que a frequenta. Ao encontro do Referencial (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB 05/2009) afirmam que as identidades pessoais e coletivas das crianças são construídas nas relações e práticas cotidianas vivenciadas.

Freire (1997) defende que homens e mulheres têm suas singularidades definidas a partir do herdado e do adquirido ao longo da vida. O que é adquirido tem relação com a cultura, política, ideologias, sociedade e história. Nas escolhas, nos gostos, na forma de agir e

pensar o sujeito singulariza-se e identifica-se ou não com outras pessoas. Na mesma direção, Sarmiento (2003, p. 11) considera que “[...] a identidade das crianças é também a identidade cultural, isto é a capacidade das crianças construírem culturas não totalmente redutíveis às culturas dos adultos”.

Bassedas (*et al*, 1999) considera que a progressiva construção da identidade pessoal (personalidade), assim como a capacidade de relacionar-se e comunicar-se com os demais humanos, equivale ao substrato para um bom desenvolvimento psicomotor, linguístico e cognitivo. Durante toda a sua evolução, as crianças constroem seu processo de identidade. Desse modo, não há término no processo, pois na vida adulta, as pessoas incorporam novas situações para definição de suas identidades (como pais, profissionais, etc.).

Nas brincadeiras, as crianças constroem suas identidades ao experimentarem diferentes papéis. Os objetos empregados como acessórios dos personagens auxiliam a aproximação da fantasia ao real. Ao vestir o avental da professora, a criança faz de conta ser a docente, por exemplo. (SILVA, 2006)

Oliveira (2010) enfatiza que as propostas pedagógicas para a Educação Infantil, e incluímos aqui o primeiro ano do Ensino Fundamental, devem possibilitar condições para que as crianças se relacionem com seus pares e adultos. Dessa forma, podem construir significações sobre si mesmas e sobre o mundo, ao criarem formas mais complexas de pensar, sentir e solucionar problemas com autonomia e cooperação. Assim, as crianças constituem-se como sujeitos históricos e singulares.

Tais propostas pedagógicas valorizam a construção da identidade das crianças e da sociabilidade, ao envolver um aprendizado de direitos e deveres. Nas relações com seus parceiros, as crianças constroem suas identidades em um clima de exploração, segurança e autonomia. A criança reflete sobre o mundo e não apenas recebe imagens e conhecimentos elaborados pela sociedade de consumo.

PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de uma investigação que buscou fundamento metodológico no campo da abordagem qualitativa de pesquisa. Na abordagem qualitativa, a fonte dos dados é o ambiente natural e coletam-se as informações por meio do contato direto com os sujeitos da pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Os sujeitos da pesquisa foram 17 crianças com a idade de cinco anos de uma turma de Educação Infantil, de uma instituição pública da cidade de São José do Rio Preto, interior do Estado de São Paulo.

Com apoio nos pressupostos apontados por Cruz (2008, p. 80), o caminho metodológico desta investigação considerou fundamental na pesquisa de campo a “[...] distância e proximidade; familiaridade e estranhamento”. Entendemos que na pesquisa com crianças faz-se necessário ouvir o que foi e não foi dito, atentar-se para os silêncios, ao ver e ouvir. Ambas as ações possibilitadas com o convívio intenso no grupo, acompanhado de sensibilidade e teoria. “*Ver*: observar, construir o olhar, captar e procurar entender, reeducar o olho e a técnica. *Ouvir*: captar e procurar entender; escutar o que foi dito e o não dito, valorizar a narrativa, entender a história.” (CRUZ, 2008, p. 86)

Nesta busca constante de suspender o olhar adulto e penetrar no universo das crianças que foram os sujeitos da pesquisa, assim como de suas professoras, recorreu-se a transcrição dos diálogos entre as crianças e entre as crianças e as docentes.

A coleta de dados foi feita a partir da observação participante, com registros escritos em diários de campo e fotografias. Todas as fotografias são do arquivo pessoal da pesquisadora. Salientamos que seguimos as orientações e normas do comitê de ética no que tange a pesquisa com seres humanos, principalmente sobre o uso de recurso de fotos e filmagem.

Conforme sugerem Bogdan e Biklen (1994), buscamos analisar os dados com toda a sua riqueza, ao respeitar ao máximo possível a forma como os sujeitos manifestaram-se e realizamos registros em diários de campo e registros fotográficos, ao transcrever as falas das crianças e das professoras. As notas de campo buscaram relatar as falas das crianças com o intuito de manter os relatos e pontos de vista dos sujeitos. Além disso, registramos observações e acontecimentos cotidianos relacionados ao tema da pesquisa.

Adotamos o método proposto por Bardin (1995, p. 117) para a categorização, sendo as categorias entendidas como “[...] rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos”.

Kishimoto (2010) evidencia que as falas e concepções dos pais e professores podem se transferir para as falas das crianças. Sendo assim, muitas afirmações infantis são, na verdade, ideias adultas. Kishimoto (2010, p. 160) ressalta que “[...] a palavra da criança precisa ser

resgatada. Para que ela deixe de ser objeto dos desejos e necessidades dos adultos, para se investigar como ela pensa, sente, percebe o mundo a sua volta”. Tal investigação proposta torna-se possível por meio de uma inserção em campo por tempo prolongado.

Primeiramente, por meio da apresentação do projeto de pesquisa, solicitamos Autorização da Secretaria de Educação da cidade para a realização da investigação. Em seguida, aguardamos a aprovação pelo Comitê de Ética da UFSCar, a partir do parecer 692.977 (número do processo: 26742714.0.0000.5504). Depois de consentida pelo município e pelo Comitê, pedimos autorização à gestão das escolas. No mesmo dia, apresentamos o projeto às professoras e solicitamos autorização e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido das mesmas. Antes do início das inserções em campo, juntamente com as reuniões realizadas com as famílias das crianças pelas professoras, apresentamos em linguagem acessível a pesquisa às famílias e recolhemos as assinaturas dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. Para as famílias das crianças ausentes das reuniões, enviamos-lhes os termos pelas crianças, juntamente com uma carta explicativa da pesquisa com linguagem acessível. Para as crianças, a pesquisadora apresentou-se e, em uma linguagem compreensível, explicou os objetivos da pesquisa. As crianças manifestaram interesse verbal na presença da pesquisadora em suas salas e, assim, entendemos que aceitaram participar da investigação.

Para preservar as identidades dos sujeitos da pesquisa, seguimos o preceito ético em empregar exclusivamente nomes fictícios. Após a explicação, as crianças escolheram seus “nomes de fictícios” que seriam empregados na escrita da pesquisa.

AS BRINCADEIRAS E A QUESTÃO DAS IDENTIDADES: RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nessa parte do trabalho temos o objetivo de apresentar os dados levantados e parte de seus resultados coletados na turma de crianças de cinco anos da Educação Infantil. Apresentamos as relações nas brincadeiras relacionadas com a construção das identidades, com destaque às interpretações de papéis.

Ao interpretar papéis, as crianças experimentam diferentes personalidades, assumem novas posturas e vozes, criam cenários imaginários e adotam poderes mágicos. Nas brincadeiras infantis, os papéis e atitudes desempenhadas durante seu acontecimento são diferentes dos desempenhados na vida real. As brincadeiras permitem adotar posturas,

funções e vivenciar situações diferentes das cotidianas, explicitadas nos dados e discutidas a seguir. (HUIZINGA, 2000). Henrique e Mariano possuem conhecimentos sobre armas, como seu formato, som, função e forma de uso, simbolizadas com as mãos das crianças. Como em um filme, uma cena de novela, um anúncio de jornal televisivo ou um jogo de vídeo game, as crianças reinterpretem uma cena de tiros e mortes. Em meio ao bombardeio de informações referentes à violência, aos jogos que a mencionam e até mesmo ao presenciá-la, as crianças observam-na e reinterpretem-na ao brincarem. Sarmiento (2003) afirma que as mudanças contemporâneas nas famílias, escolas, mídia e espaços públicos trazem mudanças às infâncias. Ao contrário da “morte da infância”, a sociedade contemporânea apresenta uma nova maneira de ser criança, com conhecimentos antes não pertencentes ao universo infantil, como a morte e a violência. Dessa forma, além das maneiras de ser criança, as brincadeiras e as relações estabelecidas por elas modificam-se.

Henrique imita o som de uma arma e a reproduz com a mão. Mariano copia a criança. Um atira no outro e os dois se jogam no chão com os olhos fechados (Diário de campo número 04, turma da Educação Infantil).

No tanque de areia, Murilo e Eduarda brincaram de monstro e vítima. A menina, para se defender dos furiosos ataques, protegeu-se com a criação de uma casa invisível. A criatura monstruosa não se importou com portas e paredes. Eduarda argumentou ter trancado a porta, dificultando o perigo. O monstro, com sua áspera voz, logo retrucou ao lembrar-se da chaminé, tão usada pela gula do Lobo Mau. A esperta menina afirmou que a casa não possuía chaminé. Entretanto, o monstro, com sua força extraordinária, fez-se capaz de quebrar portas. Sem argumentos, só coube a Eduarda continuar a reinvenção da brincadeira de pega-pega para salvar sua vida. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), nas relações estabelecidas pelas crianças com seus pares e adultos, constroem suas identidades pessoal e coletiva. Murilo e Eduarda ao relacionarem-se no brincar de pega-pega experimentam diferentes papéis criados por eles mesmos. Murilo, com seu imaginário sobre monstro, engrossou a voz, mostrou as garras e perseguiu sua vítima. Eduarda, ao assumir o papel de vítima, protegeu-se com a criação de uma casa imaginária, argumentos e fuga.

No tanque de areia, Murilo imita um monstro e persegue Eduarda. A menina corre ao outro lado do tanque. Murilo tenta atacá-la como um monstro, ao mostrar-lhe suas garras.

Eduarda: Aqui é uma casa.

Murilo: Deixa. [Faz um barulho de monstro e mostra suas garras].

Eduarda: Mas eu tranquei a porta. Não vale atacar.

Murilo: Eu entro pela chaminé.

Eduarda: É uma casa sem chaminé.

Murilo: Então, eu quebro a porta com a minha garra. [Dá um grito de monstro com a voz grossa e um pulo].

Eduarda dá um grito e sai correndo. Murilo imita um monstro, ao gritar e mostrar suas garras, e corre atrás da menina.

(Diário de Campo número 03, turma da Educação Infantil).

Isabela e Pietro assumiram papéis de mãe e filho e, na mesma brincadeira, interpretaram ser namorados. As falas revelaram os papéis assumidos, assim como o cenário imaginário criado para a brincadeira e os objetos empregados. Isabela, a mãe, decidiu quais seriam as compras de supermercado realizadas por Pietro. Ao retornar com os alimentos, o menino trocou os papéis de mãe e filho por um casal, notado ao chamar a menina de amor. Maria Joaquina trouxe a tona uma regra imposta às crianças pelos adultos: “Não pode ser namorado”. Assim, Maria Joaquina traz à tona a questão das identidades e suas diferentes possibilidades ao ser criança ou adulto. Isabela e Pietro realizaram a experiência de namorar por meio do brincar, apesar de proibida ao universo infantil. De acordo com Souza e Ferreira (2013), as relações estabelecidas pelas crianças com seus pares e adultos contribuíram para a construção de suas identidades. Ao brincarem de casinha, Isabela experimentou o papel de mãe e de namorada ou esposa, ao assumir as responsabilidades e decisões de um lar, como escolher as compras e solicitar auxílio do filho. Pietro assume o papel de filho e de namorado ou marido ao ajudar a mãe a fazer as compras no mercado e lavar as roupas.

Mônica, Isabela e Sofia sentam-se próximas.
Pietro também se aproxima.
Pietro: Mãe, o que você precisa?
Isabela: De macarrão.
Pietro: E chocolate?
Isabela: Não, de chocolate não.
Pietro: Então eu vou comprar.
Pietro dá uma volta, enche um balde de areia e retorna.
Pietro: Pronto, mamãe.
Aqui tem um monte de coisa que você precisa.
Tem um monte de legume.
Isabela: Quem que vai cuidar da sacola pra mamãe?
Pietro: Vamos fazer um bolo?
Isabela: Não, hoje não é aniversário de ninguém.
Mônica: Vai ser só amanhã.
Isabela: É.
Pietro: Amor, tem que lavar a roupa.
Isabela: Então vai buscar um daquele. Vai.
Isabela aponta para uma embalagem vazia de amaciante. Pietro a pega.
Pietro: Pronto, amor.
Maria Joaquina: Não pode ser namorado.
Isabela: De brincadeira pode.
(Diário de Campo número 15, turma da Educação Infantil).

As crianças da turma de Educação Infantil brincavam na sala com os brinquedos que estavam ao seu alcance na prateleira. Duas meninas brincavam de mãe e filha e interpretavam papéis típicos dos personagens interpretados (dar comida e não querer comer, respectivamente). Mais uma vez, aspectos ausentes na vida das crianças foram experimentados no brincar: ter filhos e beber cerveja. Freire (1997) afirma que os humanos constituem suas identidades a partir do que herdaram e adquirem ao longo da vida, nas experiências com a cultura, política, ideologias, sociedade e história. As relações de mãe, pai e filhos, vivenciadas nesta brincadeira, carregavam elementos culturais e sociais compartilhados pelas crianças com seus pares. As identidades também passam pelo reconhecimento do que os sujeitos gostam e querem, como se manifesta Gabriele.

Gabriele senta-se em uma cadeira no canto da sala.
Camila: Eu vou fazer comida.
Elisângela: Eu também. Pronto, já fiz. Agora come.
Gabriele: Eu não quero.
Elisângela: Tem que comer.
Gabriele faz sinal de não com a cabeça.
Elisângela: Eu vou te dar.
Gabriele faz de conta que come.
Elisângela: Hum, eu também vou comer.
Coloca o garfo na boca.
Gabriele: Credo, ela colocou o garfo na boca de verdade!
Camila: Olha, aqui tem cerveja!
Elisângela: O Cirilo vai ser o pai.
Cirilo: E você é a mãe, Elisângela?
Elisângela: É.
Camila: É, o Cirilo vai ser o pai.
Gabriele: Não, o Cirilo não.
Elisângela: Vai sim.
Gabriele: A Camila vai ser o pai.
Camila: Tá.
Elisângela: Isso, pode ser a Camila.
A professora anuncia que vão ao gira-gira. As crianças eufóricas rapidamente guardam os brinquedos e organizam-se em fila para saírem da sala. (Diário de Campo número 05, turma da Educação Infantil).

Camila e Elisângela, com os pinos de montar na sala de Educação Infantil, interpretaram os papéis de bebê e mãe, respectivamente. As atitudes foram típicas dos personagens, sendo que a mãe dá a mamadeira e o bebê mama e chora. Winnicott (1982) ressalta que por meio do brincar a criança adquire experiências, ao lidar com as realidades interna e externa. As identidades das crianças constroem-se por intermédio das relações nas brincadeiras. Assim, entendemos que as meninas adotaram ao brincar elementos assimilados do cotidiano e mesclaram-nos a aspectos do imaginário.

Camila: Me dá mamadeira?

Elisângela pega a mamadeira construída por Camila e a coloca em sua boca. Tira da boca de Camila para consertar. Camila começa a chorar de faz de conta (Diário de Campo número 06, turma da Educação Infantil).

Douglas e Camila, ao brincarem com os animais plásticos em sala, vivenciaram os papéis de mãe e filho ao atribuírem falas aos brinquedos escolhidos por eles. Douglas reconhece suas emoções e sentimentos, vinculados à sua identidade. Nesse ato lúdico, a mãe, destemida, protegeu o filho. Sommerhalder e Alves (2011) identificam que o brincar equivale à agregação da realidade interna e externa, pois ao brincar as crianças apropriam-se de elementos da realidade externa que passam a integrar a realidade interna. Assim, as relações

no brincar contribuem para a construção das identidades, da experiência cultural e da fantasia. A relação de proteção entre mãe e filho, experiência possivelmente vivenciada por Douglas, foi (re) vivida no brincar.

Douglas pega uma onça pintada.

Douglas: Eu to com medo.

Camila tem um dragão.

Camila: Não precisa ficar com medo.

Douglas: Posso ir com você, mamãe?

Camila: Pode.

Douglas coloca a onça pintada perto do dragão (Diário de Campo número 10, turma da Educação Infantil).

Com miniaturas de animais plásticos, Cirilo mostrou um dinossauro a Douglas e afirmou ser a mamãe. Douglas perguntou sobre o papai, representado por Cirilo com outro dinossauro, após a indagação. O ato de Douglas matar a onça foi visto como positivo por Cirilo, interpretado como proteção à família constituída por animais. As crianças também trouxeram à brincadeira elementos referentes às festas de aniversário: música típica de “Parabéns pra você”, presente e alegria. Camila pediu aos meninos para ser a mãe, papel atribuído socialmente ao gênero feminino. Ao ter seu pedido negado por Douglas, Camila, com um dragão, soprou fogo no personagem de Douglas, uma forma simbólica de expressar sua insatisfação. Douglas, também com seu personagem, pediu socorro aos pais, figuras em que encontrou a proteção. O menino, em dois momentos do mesmo dia, brincou com seus pares de ser o filho e se relacionar ora com a mãe, ora com a mãe e o pai. Em ambas as relações, o filho buscou a proteção no seio familiar. Para Winnicott (1982), nas brincadeiras, as crianças podem expressar insatisfação. Como a insatisfação acarreta danos reais ou imaginários a alguém, as crianças encontram na brincadeira uma maneira de expressá-la. Camila expressou-se assim por ainda desconhecer formas mais elaboradas para manifestar-se, como o diálogo.

Cirilo vai à mesa de Douglas.
Cirilo: Esse é a mamãe.
Mostra um dinossauro a Douglas.
Douglas: E o papai?
Cirilo: Eu sou o papai.
Mostra outro dinossauro a Douglas.
Douglas: Eu matei a onça.
Cirilo: Obrigada, filho! Um presente.
Douglas: Por quê?
Cirilo: É seu aniversário. [Começa a cantar “Parabéns pra você”].
Douglas: Nossa, que alegria!
Camila: Deixa eu ser a mamãe?
Douglas: Não.
Camila pega um dragão, sopra fogo na onça pintada de Douglas e reproduz um barulho de dragão.
Douglas: Socorro!
Professora: É hora do almoço! Vamos guardar os brinquedos.
As crianças levam os animais à caixa (Diário de Campo número 10, turma da Educação Infantil).

Moyles (2006) explica que o ‘faz de conta sócio-dramático’ consiste na interpretação de papéis por duplas ou grupos. Nele as crianças imaginam-se mais velhas ou como se fosse outro ser (um animal e/ou um bebê, por exemplo), desenvolvem falas e atos típicos do personagem vivido, assim como vivem no cenário adequado e utilizam materiais correspondentes. Desenvolve, especialmente, a fala, a manifestação de emoções, a troca de ideias, as relações, a compreensão de papéis sociais e utilização de objetos.

Concordamos que ao brincar, os objetos, espaços e atos têm significado simbólico e as crianças recriam acontecimentos vivenciados anteriormente. Com a adoção de um papel, as crianças agem de maneira não literal, ações cotidianas são substituídas pelas características do papel assumido. (BRASIL, 1998)

Dessa forma, a imitação de papéis contribuí para a interiorização de alguns modelos adultos, em diferentes grupos sociais. Ao interpretar papéis, as crianças precisam conhecer suas principais características. Para isso, necessitam conhecer alguém ou algo, a partir de experiências vividas. No brincar, as crianças vinculam os traços dos personagens assumidos com suas competências e estabelecem relações com outros papéis. Podem generalizar esses aprendizados para outras situações da vida (BRASIL, 1998). Sendo assim, ao interpretarem os papéis de mãe, pai, filho, monstro, namorados, médica, como apresentado nos resultados, as crianças experimentam diferentes atitudes, vozes e posturas, ao interiorizarem modelos.

Os objetos empregados como acessórios dos personagens auxiliam a aproximação da fantasia ao real (SILVA, 2006). Observamos que as crianças recorreram ao seu próprio corpo, *Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente - SP, v. 28, n. 2, p. 153 - 173, Maio/Agosto, 2017. ISSN: 2236-0441*
DOI: 10.14572/nuances.v28i2.4550

baldes, areia, sucatas, móveis e utensílios da casinha, kit médico e animais plásticos. Tais brinquedos estimularam a imaginação infantil e auxiliaram a criação e interpretação de papéis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados indicaram, no contexto das brincadeiras simbólicas, uma experiência intensa das crianças na construção e a interpretação de papéis sociais como pai e mãe, inerentes a brincadeira de casinha. A interpretação de personagens permite que as crianças experimentem diferentes posturas, vozes e atitudes possibilitadas pelo cenário imaginário e simbólico próprios da brincadeira. Os brinquedos empregados auxiliam as crianças a criarem e darem vida aos seus personagens. A interpretação de papéis é uma das mais importantes experiências que corroboram com as crianças no processo de construção de suas identidades, pois, segundo Moyles (2006), a interpretação de papéis (também denominado pela autora de brincar sócio-dramático) em duplas ou grupos de crianças, possibilita a compreensão dos papéis sociais e até mesmo a (re) invenção deles.

Os saberes mediados na convivência revelam percepções de elementos sociais, culturais e históricos. Além de mediar, as crianças (re) significam conhecimentos, compartilhando-os com seus pares. O adquirido pelos humanos ao longo da vida para a construção de suas identidades tem relação com a cultura, a política, ideologias, sociedade e história. Nas escolhas, nos gostos, na forma de agir e pensar o sujeito singulariza-se e identifica-se ou não com outras pessoas (FREIRE, 1997).

Referente ainda às relações criança-criança, elas próprias organizam suas brincadeiras, escolhem brinquedos e parceiros para os atos lúdicos, ensinam, aprendem, criam regras, inventam novas brincadeiras, enfim, governam suas próprias brincadeiras.

Vale destacar que nas relações criança-criança, determinadas vezes, as crianças não são capazes de dialogarem, dividirem, compreenderem o outro ou defenderem seus interesses e direitos. A violência e imposições injustas predominam nas relações, pois uma criança que dialoga, compartilha, governa a brincadeira em um momento, já em outro momento vivencia com seus pares processos educativos injustos, opressores, agressivos.

Entendemos que é próprio do ser humano, principalmente das crianças (por estarem iniciando o processo de construção de identidades), pender entre o “bem e o mal”, o justo e o injusto, a compreensão dos interesses do outro e a satisfação de seus próprios desejos, o

diálogo e a violência. A mediação do professor nestes momentos torna-se essencial, ao dialogar, possibilitar reflexões, estimular argumentos, questionar (OLIVEIRA, 2007).

Destacamos que as famílias e a gestão escolar atribuem grande valor e cobrança às atividades escolarizantes, os registros, as produções. A mesma importância não é atribuída às relações nas brincadeiras e a construção de identidades, sendo que colaboram para a formação humana das crianças.

Além disso, trazemos para discussão os cursos de formação docente. Os cursos de licenciatura focam a formação profissional referente a teorias e práticas profissionais, ao esquecerem-se da formação estética, lúdica. Dessa forma, a não sensibilização dos profissionais, o esquecimento das linguagens da fantasia, da imaginação e da brincadeira não permite que o professor resgate-as no cotidiano escolar.

Por fim, concluímos que a construção das identidades das crianças da turma da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental está em contínuo processo também possibilitado pelas relações criança-criança nas brincadeiras nas escolas.

Reforçamos que as relações nas brincadeiras nas escolas são essenciais às crianças e à sua formação integral, para a vida. Os aprendizados, as trocas, a mediação de valores e conhecimentos, ora positivos, ora negativos, desencadeados nas brincadeiras possibilitaram a continuação do processo de construção das identidades das crianças.

INTERACTIONS BETWEEN CHILDREN AT PLAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: CONTRIBUTIONS TO THE CONSTRUCTION OF IDENTITY

ABSTRACT: Assuming that the play is a fundamental experience to the learning process and development of the child, we seek to highlight the importance of the interactions established among children in the play for the construction of their identities. The objective was to describe as the interactions between the children in the play context contribute to the identity construction process. Data were collected through participant observation, registered in daily field, of play contexts in the routine of a group of 17 children from early childhood education in a public school in the city of São Jose do Rio Preto/SP. The data indicated, in the context of symbolic play, an intense experience of children in the construction and interpretation of social roles as corroborative element in the construction of identities in that it enables them to experiment, understand and even re-invent these roles.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Identity; Play; Child.

INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS EN EL JUEGO EN EDUCACIÓN INFANTIL: LAS CONTRIBUCIONES A LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD

RESUMEN: Suponiendo que el juego es una experiencia fundamental para el proceso de aprendizaje y desarrollo del niño, buscamos resaltar la importancia de las interacciones que se establecen entre los niños en los juegos para la construcción de sus identidades. El objetivo fue describir cómo las interacciones entre los niños, en el contexto del juego, contribuyen a la construcción de la identidad. Los datos fueron recolectados a través de la observación participante con registro de campo de los contextos de juego en la rutina de un grupo de 17 niños de jardín de infancia en una institución pública en la ciudad de Sao José do Rio Preto / SP. Los datos indicados en el contexto del juego simbólico, una intensa experiencia de los niños en la construcción e interpretación de los roles sociales como elemento de corroboración en la construcción de identidades en la que les permite experimentar, comprender, e incluso re-inventan estas funciones.

PALABRAS CLAVE: Educación de la primera infancia; La identidad; Juegos; Niño.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1995.

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. *Aprender e Ensinar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, C. F.; PASCHOAL, J. D. (Orgs.). *Ensino Fundamental de Nove Anos: Teorias e Práticas na Sala de Aula*. São Paulo: Avercamp, 2009.

BRASIL. Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 05 abr. 2013. Seção 1, p. 1.

- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 05, de 17 de dezembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Brasília, 2006, p.64.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CRUZ, S. H. V. *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.
- FORTUNA, T. R. O brincar na educação infantil. *Revista Pátio Educação Infantil*, v 1, n. 3, p. 6-9, dez. 2003/mar. 2004.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Petrópolis: Paz e Terra, 1974.
- _____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água, 1997.
- HUIZINGA, J. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- KISHIMOTO, T. M. (Org.). *O Brincar e suas Teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- _____. *O Jogo e a Educação Infantil*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- _____. (Org.). *Retratos de um desafio. Crianças e adultos na Educação Infantil*. São Paulo: Ática, 2009.
- LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002.
- _____. O Enigma da Infância: ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: _____. *Pedagogia Profana: danças piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 183-198.
- MOYLES, J. R. *A excelência do brincar. A importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos finais*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- OLIVEIRA, Z. M. et al. *Creches, crianças, faz de conta & cia*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- OLIVEIRA, Z. M. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2010.
- SARMENTO, M. J. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003.
- SILVA, A. H. O poder de um avental. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. *Os Fazeres na educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2006, p. 103-105.

SOMMERHALDER, A; ALVES, F. D. *Jogo e a Educação da Infância: muito prazer em aprender*. Curitiba: CRV, 2011.

SOUZA, T. N.; FERREIRA, M. C. R. Uma infância melhor. *Revista Educação: Cultura e sociologia da infância*, v. único, p. 123-135, abr. 2013.

WINNICOTT, D. W. *A criança e o seu mundo*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 1982.

Recebido em julho de 2016

Aprovado em julho de 2017