

“MÃOS NA CABEÇA AGORA! ”: AS BRINCADEIRAS DE POLÍCIA E LADRÃO NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rafaely Karolynne do Nascimento Campos (1); Laíse Soares Lima (2)

*Universidade Federal de Sergipe, rafakarolynne@yahoo.com.br (1);
Universidade Federal de Alagoas – Campus do Sertão, laisesoareslima@hotmail.com (2)*

Resumo: O presente trabalho apoia-se no campo da Sociologia da infância que conduz a um redirecionamento do olhar sociológico e antropológico para a infância, introduzindo a concepção de criança como ser social pleno, dotado de capacidade de ação e a infância como um grupo social culturalmente ativo. Recorte de uma pesquisa de mestrado já concluída, na qual buscamos compreender como um grupo de crianças de três anos vivenciam suas infâncias a partir das atividades de brincadeiras de livre escolha dentro da rotina escolar em um contexto específico de uma Escola de Educação Infantil do município de Aracaju/SE, o trabalho aqui apresentado procura analisar as brincadeiras de polícia e ladrão, rotinas de perseguição, partilhadas pelo grupo de crianças, expondo as principais maneiras como elas organizam suas práticas lúdicas. Nesse contexto, o objetivo desse artigo é discutir as principais maneiras como as crianças organizam as situações de brincadeiras envolvendo as rotinas de perseguição com parceiros de mesma idade. Essa questão será discutida a partir de episódios de brincadeira de crianças de três anos em contexto de educação infantil da cidade de Aracaju/SE em que as brincadeiras de polícia e ladrão ocupam tema central. Os dados foram produzidos na perspectiva etnográfica, com o uso de videografações e descritos em sequência interativa denominada de episódio. Considerando o brincar como um espaço privilegiado para a investigação de participação das crianças na cultura, os dados revelam que as rotinas de brincadeiras são elementos constituintes das culturas da infância e que estas são produzidas pelas crianças e compartilhadas na interação com seus pares.

Palavras-chave: Brincadeiras de polícia de ladrão, Culturas da Infância, Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apoia-se no campo da Sociologia da infância que conduz a um redirecionamento do olhar sociológico e antropológico para a infância, introduzindo a concepção de criança como ser social pleno, dotado de capacidade de ação e a infância como um grupo social culturalmente ativo.

Resultado de uma pesquisa de mestrado já concluída, na qual buscamos compreender como um grupo de crianças de três anos vivenciam suas infâncias a partir das atividades de brincadeiras de livre escolha dentro da rotina escolar em um contexto específico de uma Escola de Educação Infantil do município de Aracaju/SE, o trabalho aqui apresentado procura analisar as brincadeiras de polícia e ladrão, rotinas de perseguição, partilhadas pelo grupo de crianças, expondo as principais maneiras como elas organizam suas práticas lúdicas.

Nesse contexto, busca-se problematizar como essa rotina de brincadeiras se constitui como elemento constituinte das culturas da infância que são produzidas pelas crianças e compartilhadas na interação com seus pares.

As culturas infantis se constituem como um dos temas privilegiados nos estudos da sociologia da infância, campo que compreende a infância como uma categoria que é construída social e culturalmente em contextos específicos, e entende a criança como atores sociais que integram essa categorial.

Nessa linha de ideias, a contribuição de Sarmiento (2003) para essa compreensão é fundamental, em que ele entende as culturas da infância como “a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação” (p.3- 4).

Sarmiento (2003) aponta as culturas da infância como o elemento distintivo da categorial geracional. Assim, as crianças pertencem a um grupo específico dentro da estrutura social e nesse grupo produzem uma cultura própria dentro de sua categoria geracional, que o distingue do grupo dos adultos através de suas ações, normas, valores, modos de ser, sentir, agir e interagir com o mundo.

É na busca por compreender o mundo dos adultos, que as crianças vêm a produzir seus próprios mundos, constituindo suas identidades como crianças e como membros de um grupo social, produzindo suas culturas de pares (CORSAO, 2011). Nesse contexto, na compreensão do autor, emergem as culturas infantis, não como um produto pré-existentes as crianças, funcionando como algo que elas utilizam para guiar seus modos de ser, mas se constituem como um processo produzido e partilhado através da experiência social.

Sarmiento (2003) compreende que as culturas da infância são integralizadas pelas brincadeiras infantis como também pelos modos específicos de ser e de se comunicar dos grupos de pares. Conforme Borba (2005) é através do brincar que as culturas infantis têm sido investigadas, seja compreendendo-o como a cultura infantil em si, seja abordando-o como o contexto no qual a cultura infantil se manifesta.

Na compreensão de Corsaro (2011), o brincar tem sido considerado como a forma privilegiada de participação das crianças na cultura. A partir das interações com seus pares em ocasiões de brincadeiras, através do processo de reprodução interpretativa (CORSAO, 2009), as crianças se afirmam e também se diferenciam do mundo social, em um processo de interpretação do mundo social, das pessoas e de si mesmos.

Brougère (2015) apresenta a hipótese de existência de uma cultura lúdica, parte importante das culturas infantis, sendo definida como um conjunto de procedimentos que permitem dar início ou organizar uma brincadeira. A cultura lúdica é um “[...] conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu

jogo. [...] O jogador precisa partilhar dessa cultura para poder jogar” (p. 23).

Nesse sentido, para o autor, a cultura lúdica é composta por esquemas de brincadeiras. Esses esquemas são regras vagas, de estruturas gerais e imprecisas que permitem à criança, inicialmente identificar a brincadeira e em seguida, organizar e desenvolver suas práticas lúdicas.

Nas brincadeiras com temáticas familiares, como a mãe e filha, por exemplo, as crianças utilizam esses esquemas a partir da combinação complexa da observação do contexto social, das regras e comportamentos do jogo e dos materiais disponíveis. Da mesma forma, os esquemas de confronto entre o bem e mal, constituem esquemas gerais que são utilizados em diversas brincadeiras, como por exemplo, polícia e ladrão. Sendo assim, “a cultura lúdica evolui com as transposições do esquema de um tema para outro” (BROUGÈRE, 2015, p. 25).

Na brincadeira conjunta, as crianças produzem uma variedade de rotinas, cujo objetivo central é fazer coisas em conjunto (CORSARO, 2011). Em suas pesquisas, ele identificou uma série de rotinas que se repetem nas de brincadeiras, dentre elas, o brincar sócio dramático ou jogo de papéis, o jogo de aproximação-evitação. Corsaro (2011) define as rotinas de brincadeiras como elementos constituintes das culturas da infância e que estas são produzidas pelas crianças e compartilhadas na interação com seus pares. Assim, as rotinas são práticas sociais subordinadas às regras e normas instituídas pelas crianças que organizam e regulam as ações do grupo de pares.

Borba (2005) aponta as rotinas de brincadeiras como uma sequência de comportamentos previsíveis e que apresentam a preferência das crianças, repetindo-se com frequência e com consistência. Ferreira (2004) contribui afirmando que as rotinas favorecem para “[...] tornar aquele mundo familiar, comunal, recorrente, previsível; por isso mesmo, objectos de intervenções discursivas e práticas, inovadoras e criativas, que o tornam altamente flexível, adaptável e transformável. [...].

Durante o processo de investigação foi possível identificar, mapear e caracterizar algumas rotinas de brincadeiras que se apresentaram com mais frequência e consistência no cerne dos grupos de pares do contexto investigado, tais como a rotina de perseguição. As brincadeiras de perseguição seguem a estrutura básica de perseguição e fuga (BORBA, 2005). A brincadeira mais predominante desse tipo é polícia e ladrão. A brincadeira é uma das favoritas das crianças e altamente apreciada pelos meninos.

Nessa estrutura, as crianças “produzem coletivamente uma rotina na qual compartilham a acumulação de tensão, a excitação da ameaça e o alívio e a alegria da fuga”

(CORSARO, 2009, p. 33,34). Nesse processo, as crianças lidam com o medo, enfrentam o perigo, inserindo-os em suas rotinas de pares, as quais elas produzem e controlam (CORSARO, 2011).

Na sequência da rotina há a fase de identificação de quem será a polícia e o ladrão. Em seguida, as crianças utilizam diversos objetos para representar armas que serão utilizadas na perseguição. Como não há armas de brinquedo na sala de aula, as crianças do grupo pesquisado utilizavam pistolas de água, pás, botas de bonecos, blocos de madeira, violão, pedaços de brinquedos e os dois dedos da mão para representar uma arma.

Na rotina de perseguição, um aspecto que se destaca é a adaptação aos temas da cultura midiática. A rotina dessa brincadeira serve para outras, sujeita a adaptações de temas, cuja procedência são os personagens de programas de TV, desenhos animados, da literatura presentes no universo das crianças.

Sobre isso é pertinente compartilhar a discussão trazida por Brougère (2015) acerca da influência da cultura midiática na cultura lúdica. Para o autor, a cultura lúdica, um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível, integra elementos externos que influenciam a brincadeira. Assim, a cultura lúdica não é produzida apenas pelos sujeitos envolvidos no processo, mas é também produzida por elementos externos, como por exemplo, a mídia televisiva.

Na rotina de perseguição é muito comum as crianças se apropriarem de elementos da cultura televisiva em suas brincadeiras, tais como nome de personagens, procedimentos, poderes e expressões de super-heróis, além da relação entre os bons e os maus. Nesse processo, as crianças utilizam-se dos conhecimentos gerais acerca da rotina e articulam-nos aos conhecimentos da mídia televisiva. Brougère (2015) pontua a televisão como um dos elementos altamente influentes na cultura lúdica. Esses elementos transmitem conteúdos e esquemas que favorecem para a alteração da cultura lúdica. Mesmo com toda influência midiática, o autor afirma, que as crianças continuam construindo suas culturas lúdicas mediante interpretações e significações no contexto das interações com esses elementos.

Nesse processo,

A criança constrói sua cultura lúdica brincando. É o conjunto de sua experiência lúdica acumulada, começando pelas primeiras brincadeiras de bebê [...], que constitui sua cultura lúdica. Essa experiência é adquirida pela participação em jogos com os companheiros, pela observação de outras crianças [...], pela manipulação cada vez maior de objetos de jogo. Essa experiência permite o enriquecimento do jogo em função evidentemente das competências da criança, e é nesse nível que o substrato biológico e

psicológico intervém para determinar do que a criança é capaz. O desenvolvimento da criança determina as experiências possíveis, mas não produz por si mesmo a cultura lúdica. Esta origina-se das interações sociais [...]. (BROUGÈRE, 2015, p. 26)

Portanto, a cultura lúdica, como toda cultura, é fruto da interação social. Essa cultura lúdica não é produzida isoladamente, ela também é influenciada por referências externas à brincadeira. Desse modo, a cultura lúdica se apodera de elementos da cultura do contexto social da criança, como a escola, a família, a mídia televisiva, entre outros. Borba (2005) contribui nesse sentido afirmando que essa influência não se dá de forma mecânica, mas por meio de uma interação simbólica, pois na experiência do brincar, a criança interpreta os elementos que serão inseridos, dando novas significações de acordo com sua interpretação.

ASPECTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

Os episódios analisados a seguir foram extraídos do banco de dados da pesquisa de mestrado que buscou compreender, à luz dos estudos da Sociologia da Infância, como as crianças vivenciam suas infâncias a partir das brincadeiras de livre escolha por elas criadas dentro da rotina de uma instituição municipal de Educação Infantil.

Sedimentada pela perspectiva etnográfica com crianças (GRAUE; WALSH, 2003), a pesquisa envolveu a observação sistemática de situações de brincadeira de 25 crianças de ambos os sexos em uma instituição municipal de educação infantil situada na cidade de Aracaju/SE, que atende crianças entre 0 e 3 anos.

Para a geração de dados, através da observação participante, focalizamos o nosso olhar para as práticas sociais e culturais das crianças nos processos de brincar, buscando registrar em fotografias e gravações em vídeos e anotações em diário de campo os momentos de brincadeiras de livre escolha das crianças dentro da rotina escolar durante os momentos de Recreação (Parquinho, Sala Multiuso ou Brinquedoteca) e nos momentos de atividades não direcionadas pelo adulto dentro do contexto da Sala de aula.

O procedimento de análise foi o da observação sistemática de momentos de brincadeira entre as crianças a partir da combinação entre a leitura das transcrições dos vídeos e a apreciação das imagens, seguidas da seleção de episódios (PEDROSA; CARVALHO, 2005) que foram recortados e transcritos para posterior análise microgenética.

Para o presente estudo foi escolhido o episódio “Mãos na cabeça, agora!” por

apresentar aspectos considerados relevantes para o alcance dos objetivos elencados para a presente investigação e serão apresentados a seguir.

AS BRINCADEIRAS DE POLÍCIA E LADRÃO: APROXIMAÇÕES ÀS CULTURAS INFANTIS

Com base nas observações e nos registros das situações interativas, apresentaremos a seguir o episódio que traz situações de brincadeiras envolvendo a rotina de perseguição, no qual as sequências de ações são orientadas pelo enquadre de polícia e ladrão. Cabe ressaltar que a rotina de perseguição foi observada em 22 cenas analisadas para a pesquisa.

Episódio: “Mãos na cabeça, agora!”

Local: Sala de aula

Duração: 01min 18seg

Data: 06/05/2016

Rafaela, Matheus, Layza, Luiza, Erica brincam de polícia e ladrão. Todas as crianças estão perseguindo Luiza, quando finalmente conseguem capturá-la. Guilherme brinca com um carrinho próximo ao grupo, quando atento observa a apreensão de Luiza. Layza segura Luiza para que ela não fuja, coloca-a sentada no chão. Matheus segura Luiza. Rafaela abaixa-se e apontando dois revólveres (mãos posicionadas como arma) diz:

Rafaela: Mãos na cabeça, agora!

Luiza reage, consegue levantar e fugir do grupo. Layza e Rafaela atiram em Luiza, mesmo assim ela foge.

Rafaela grita: Bora pegar ela!

Então, Layza corre como se estivesse tirando uma arma do bolso perseguindo Luiza.

Rafaela, Erica, Matheus seguem Layza na busca por Luiza. Guilherme corre em direção oposta ao grupo e consegue cercar Luiza. O grupo tenta pegar Luiza, quando Guilherme estende a mão e com voz imperativa diz:

Guilherme: Peraí, peraí!

Layza parece não aceitar a decisão de Guilherme e então aponta a arma (mãos) e atira em Guilherme. Guilherem reage disparando vários tiros em Layza. Matheus tenta impedir Guilherme. Layza corre. Guilherme começa a perseguir Layza. Enquanto isso, Luiza foge. Rafaela tenta prendê-la, mas ela não aceita e corre. A perseguição agora passa a ser entre Guilherme e Layza. As crianças se dispersam com outras atividades.

No episódio descrito acima não foi possível registrar o início da sequência interativa da brincadeira, ou seja, não sabemos como se deu a escolha dos papéis de polícia e ladrão. Entretanto, é facilmente identificável os papéis assumidos pelas crianças diante das falas e comportamentos: “mãos na cabeça”, apontar a arma, perseguir, fugir etc.

No início do episódio, Luiza, criança que assume o papel de ladra na brincadeira, é perseguida pelos policiais Rafaela, Matheus, Layza, Erica e Guilherme. A perseguição consiste em dar voltas pela sala de aula, enquanto o ladrão tenta fugir dos policiais. A rotina da brincadeira é desenvolvida normalmente, com a sequência de perseguição e fuga, na qual os bons prendem os maus (o contrário também foi observado), ocorrendo, algumas vezes lutas entre o bem e o mal.

Um primeiro fato que se destaca no episódio descrito acima é que a rotina ganha outro contorno quando Luiza é apreendida e Guilherme pede ao grupo que espere um pouco antes de capturá-la. A reação de Layza é apontar a arma e atirar em Guilherme, atacando um policial. Borba (2005) salienta que atacar os policiais na brincadeira de polícia e ladrão pode representar ações que reproduzem a realidade sociocultural exibida pela mídia e muitas vezes vivenciada nos contextos das crianças.

Nesse percurso, a brincadeira ganha uma nova dimensão, na medida em que Layza passa a ser perseguida por Guilherme. É interessante destacar que para que essa rotina seja reestruturada numa perseguição de policial para policial é necessário que haja uma aceitação daqueles que brincam para que possam desenvolver as sequências interativas conjuntamente. E assim segue-se a brincadeira, na qual o alvo a ser alcançado passa a ser Layza e não mais Luiza. Brougère (2015) contribui nesse sentido, afirmando que a cultura lúdica, ou seja, as regras tornam possível a brincadeira e permite enriquecer progressivamente a atividade lúdica. Assim, no decorrer da sequência interativa, as regras já pré-estabelecidas pelas crianças dão suporte para que novas situações sejam inseridas sem prejudicar o andamento das atividades.

Corroboro com Borba (2005), ao levantar a hipótese de que, nessa rotina de perseguição, o mais importante para as crianças é desenvolver ações de correr umas atrás das outras, experimentando sentimentos de emoção, tensão, poder, alívio, etc.

A reprodução interpretativa é claramente ilustrada nessa rotina de brincadeiras, pois:

As crianças produzem coletivamente uma rotina na qual partilham a acumulação de tensão, a excitação da ameaça, e o alívio e a alegria da fuga.

As representações sociais de perigo, mal, desconhecido e outras ambiguidades, que estão se desenvolvendo nas crianças, são mais firmemente apreendidas e controladas. (CORSARO, 2009, p.33,34)

É possível perceber neste episódio como as crianças possuem um conhecimento prévio que fornece as regras e a estrutura geral de ações e comportamentos que garantem o desenrolar da brincadeira (BORBA, 2005). Mesmo com algumas variantes, as crianças demonstram possuir um conhecimento preliminar que lhes permite desenvolver ações e comportamentos adequados ao esquema da rotina. Conforme Brougère (2015), esses esquemas de brincadeiras compõem a cultura lúdica, que são um conjunto de regras e significações próprias das brincadeiras que as crianças adquirem e dominam no contexto das atividades conjuntas.

No desenvolvimento da rotina de perseguição as crianças também assumiam papéis ficcionais (CORSARO, 2011) de super-heróis. Transformavam-se em personagens vistos na televisão, tais como a Super Pink, o Homem Aranha, o Homem de Ferro, Power Rangeres, dentre outros. Durante as observações também presenciamos meninos brincando com bonecos utilizando a rotina de perseguição. Os bonecos com características típicas de heróis, personagens corajosos, velozes, maldosos, fortes, forneciam aos meninos a rotina envolvendo perseguição e luta que deveriam dar às suas brincadeiras. Em alguns casos, esses brinquedos tornavam-se os iniciadores da brincadeira (BROUGÈRE, 2010).

Nas práticas culturais de brincadeiras observadas no contexto da pesquisa podemos perceber que as crianças instituem existe uma ordem social (FERREIRA, 2004) que rege suas relações entre pares, manifestando que elas são socialmente ativas e protagonistas do mundo social. Esta ordem social permitia o desenvolvimento da brincadeira conjunta, na qual as crianças criavam e negociavam suas ações. No episódio apresentado acima, a ordem social foi reconhecida na maneira como os grupos se organizam para brincar, permitindo uma aproximação deste complexo processo de interações que são as brincadeiras.

APONTAMENTOS CONCLUSIVOS

Observar as brincadeiras das crianças é um contexto privilegiado para conhecer suas incríveis criações, suas formas de interação, suas regras e modos de ser, agir, pensar e sentir nas interações com o grupo de pares, ou seja, para se conhecer suas culturas da infância.

Na rotina de perseguição as crianças lançam mão de uma multiplicidade de saberes prévios que fornecem as regras e a estrutura geral de ações e comportamentos adequados ao

esquema da rotina. Esses saberes, regras e experiências permitem às crianças reconhecerem e organizarem uma brincadeira, garantindo o desenrolar das práticas lúdicas.

Nesse contexto, os resultados evidenciaram que as rotinas de brincadeiras são elementos constituintes das culturas da infância e que estas são produzidas pelas crianças e compartilhadas na interação com seus pares. Os achados deste trabalho sinalizam a agência das crianças em suas interações sociais, revelando sua capacidade de interagirem entre pares, de compartilhar significações, regras e valores nas ocasiões de brincadeiras.

Nas práticas culturais de brincadeiras observadas no contexto da pesquisa podemos perceber que existe uma ordem social que estruturava os grupos de pares com regras construídas pelas próprias crianças. Esta ordem social permitia o desenvolvimento da brincadeira conjunta, na qual as crianças criavam e negociavam suas ações.

Nessa linha de proposições, as crianças produzem uma cultura própria configurada pelas relações sociais estabelecidas. Através das ações coletivas e dos valores partilhados, as crianças instituem uma ordem social (FERREIRA, 2004) que rege suas relações entre pares, manifestando que elas são socialmente ativas e protagonistas do mundo social, produzindo o que os estudos sociais da infância denominam de culturas infantis.

REFERÊNCIAS

BORBA, Angela Meyer. **Culturas da Infância nos espaços-tempos do brincar**. 2005. 296f. Tese (Doutorado), Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <http://www.bdt.d.uff.br/tde_arquivos/2/TDE-2008-01-22T111143Z-1188/Publico/Tese-Angela%20Borba.pdf>. Acesso em: 04 jul. de 2015.

BROUGÈRE, Gilles. A crianças e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2015. p. 19-32.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época; v.20).

CORSARO, William A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009a. p. 31-50.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERREIRA, Manuela. Do “avesso” do brincar ou...as Relações entre pares, as Rotinas da cultura infantil e a Construção da(s) Ordem(ens) Social(is) Instituinte(s) das Crianças no Jardim-de-infância. In: SARMENTO, M. J. & CERISARA, A.

B. (orgs). **Crianças e Miúdos**. Perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004.

GRAUE, Elisabeth.; WALSH, Daniel. **Investigação Etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

PEDROSA, Maria Isabel; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Análise qualitativa de episódios de interação**: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. Revista Psicologia: Reflexão e Crítica, 2005, 18(3), pp.431-442. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n3/a18v18n3.pdf>. Acesso em: 10 de Jan. 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância**, 2003. Disponível na Internet: <http://www.iec.minho.pt/cedic/textos> de trabalho. Acessado em 30 de maio de 2016.