

REVISTA
**DIÁLOGO
EDUCACIONAL**

periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional



“Mãos ao alto madame, isso é um assalto!”: a reprodução interpretativa em uma brincadeira sociodramática vivenciada na pré-escola

“Hands up, ma’am, this is a robbery!”: interpretative reproduction in sociodramatic roleplaying experienced in preschool

“¡Manos arriba, señora, esto es un asalto!”: la reproducción interpretativa en un juego socio-dramático vivida en el preescolar

Rodrigo Saballa de Carvalho [a] 

Porto Alegre, RS, Brasil

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Como citar: CARVALHO, R. S. de. “Mãos ao alto madame, isso é um assalto!”: a reprodução interpretativa em uma brincadeira sociodramática vivenciada na pré-escola. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, PUCPRESS, v. 25, n. 85, p. 394-408, 2025. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.085.DS01PT>

Resumo

Com base nas contribuições dos Estudos Sociais da Infância, o artigo tem como objetivo discutir o processo de reprodução interpretativa emergente de uma rotina cultural de brincadeira sociodramática vivenciada no pátio da escola por um grupo de crianças da pré-escola. Metodologicamente, o estudo é decorrente de uma pesquisa etnográfica com crianças, a qual utiliza as seguintes estratégias de geração de dados: observação; diário de campo; rodas de conversas; registros fotográficos; gravações de áudio. A pesquisa foi realizada em uma escola pública de Educação Infantil, com 24 crianças de 5 anos de idade, no período de um ano letivo. O foco de análise do artigo é a rotina da brincadeira de “assalto ao salão de beleza”, pela constância de sua ocorrência nos momentos de atividade livre das crianças e elevado número de participantes. A partir da análise das rotinas de brincadeiras, são

[a] Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS). Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS) na área de Educação Infantil. Líder do Grupo de Pesquisa em Currículo, Linguagens e Cotidiano de Bebês e Crianças Pequenas (CLIQUE/CNPQ/UFRGS), e-mail: rsaballa@terra.com.br

evidenciadas as alianças entre as crianças, a definição de papéis, a reprodução interpretativa e a produção de culturas infantis no pátio escolar. Com a pesquisa, infere-se a necessidade de que as crianças tenham tempo livre garantido para brincar, assim como suporte dos docentes em relação às suas demandas nas propostas de brincadeira.

Palavras-chave: Educação Infantil. Brincadeira sociodramática. Cultura de pares. Reprodução interpretativa.

Abstract

Based on the contributions of Childhood Social Studies, the article aims to discuss the process of interpretative reproduction emerging from a cultural routine of sociodramatic roleplaying experienced in the schoolyard by a group of preschool children. Methodologically, the study is the result of an ethnographic research with children, which uses the following data generation strategies: observation; field diary; conversation circles; photographic records; audio recordings. The research was carried out in a public Early Childhood Education school, with 24 5-year-old children, over the period of one school year. The focus of the analysis of the article is the routine of the “beauty salon robbery” roleplay, due to its constant occurrence during the children's free activity moments and the large number of participants. From the analysis of the roleplaying routines, alliances between children, the definition of roles, interpretative reproduction and the production of children's cultures in the schoolyard are highlighted. The research infers the need for children to have guaranteed free time to play, as well as support from teachers in relation to their demands in the roleplaying proposals.

Keywords: Early Childhood Education. Sociodramatic roleplaying. Peer culture. Interpretive reproduction.

Resumen

Con base en las contribuciones de los Estudios Sociales de la Infancia, este artículo tiene el objetivo de discutir el proceso de reproducción interpretativa emergente de una rutina cultural de juego socio-dramático vivida en el patio de la escuela por un grupo de niños del preescolar. Metodológicamente, el estudio resulta de una investigación etnográfica con niños, que utiliza las siguientes estrategias de generación de datos: observación; diario de campo; círculos de conversación; registros fotográficos; grabaciones de audio. La investigación se realizó en una escuela pública de Educación Infantil, con 24 niños de 5 años de edad, durante un año escolar. El enfoque de análisis del artículo es la rutina del juego “asalto al salón de belleza”, por ocurrir de modo constante en los momentos de actividad libre de los niños y con elevado número de participantes. A partir del análisis de las rutinas de juegos, se evidencian alianzas entre los niños, la definición de papeles, la reproducción interpretativa y la producción de culturas infantiles en el patio escolar. Con la investigación, se infiere la necesidad de que se garantice que los niños tengan tiempo libre para jugar, así como soporte de los docentes con relación a sus demandas en las propuestas de juegos.

Palabras clave: Educación Infantil. Juego socio-dramático. Cultura de pares. Reproducción interpretativa.

Considerações iniciais

As crianças e a brincadeira de assalto

Ao atravessar o saguão da escola, mesmo a certa distância do pátio, **escuto as vozes das crianças, os sons de seus deslocamentos pelo gramado**, pisando em galhos e folhas secas, bem como a brisa do início do outono marcada pelo aroma da horta de ervas e temperos. De fato, tais indícios sonoros sinalizam que as crianças estão no **momento mais aguardado por elas na rotina** da tarde: o momento da **brincadeira “livre” na área externa da escola**. No instante em que acesso o pátio, observo a cena de uma **brincadeira de assalto** envolvendo um grupo de crianças. Otho¹, o menino intérprete do ladrão, anuncia de modo assertivo para Bella: **“Mãos ao alto, madame, isso é um assalto!”**. Curioso, sento-me na mureta que circunda a caixa de areia, pego meu diário de campo e, **atento, começo a observar a brincadeira** (Diário de Campo, grifos próprios).

A brincadeira é um modo legítimo de as crianças, através da produção de *culturas de pares* (Corsaro, 2011), vivenciarem, atribuírem sentidos e reinventarem o mundo social do qual participam nas instituições de Educação Infantil. De fato, “brincar é uma parte crucial da vida cotidiana da cultura de pares” (Köngäs; Määttä; Uusiautti, 2022, p. 1534, tradução própria) das crianças. Isso implica dizer que “a brincadeira é, antes de tudo, uma confrontação com a cultura” (Brougère, 2010, p. 82), a partir da qual as crianças têm a possibilidade de constituir relações sociais densas e de significar as suas vivências.

Corroborando o argumento, Köngäs, Määttä e Uusiautti (2022, p. 1535, tradução própria) afirmam que, “na vida diária das instituições de Educação Infantil, as crianças participam de duas microculturas: a formada por elas e a cultura profissional mantida pelos adultos”. É na interdependência dessas microculturas que, “na brincadeira, a criança se relaciona com conteúdos culturais que ela reproduz e transforma, dos quais ela se apropria e lhes dá uma significação” (Brougère, 2010, p. 82). Logo, a interação social das crianças, mediante a constituição de grupos de pares, é potencializada pela ocupação dos espaços, pelo uso de brinquedos, de artefatos e de recursos naturais disponíveis, que tornam as instituições de Educação Infantil lugares profícuos para a criação de brincadeiras. Isso porque, conforme aponta Ogg Gomes (2015, p. 132), “a Escola de Educação Infantil [...] configura-se como um espaço de sociabilidades, um espaço onde as crianças encontram outras crianças, brincam, conversam, trocam informações e fazem amizades”.

Reiterando a brincadeira como “[...] um lugar dinâmico para onde convergem as apropriações socioculturais das crianças” (Spréa, 2010, p. 222) por meio das interações sociais, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) afirmam a sua importância como eixo estruturante das práticas pedagógicas nas creches e pré-escolas, assim como direito de aprendizagem e desenvolvimento das crianças – transversal aos campos de experiência. Todavia, embora os documentos nacionais de orientação curricular evidenciem a imprescindibilidade da brincadeira na sustentação das práticas docentes na Educação Infantil, contemporaneamente, em muitas cidades, tem havido uma redução do tempo destinado à brincadeira das crianças na pré-escola, em função de uma perspectiva disciplinar de currículo – geralmente desencadeada pelo uso de livros didáticos e de sistemas apostilados de ensino. Conforme Saracho (2020), inscreve-se, desse modo, o pressuposto equivocado de que a brincadeira, para ser relevante na jornada cotidiana na Educação Infantil, precisa ser justificada pelos docentes como um *trabalho das crianças*. De fato, “tal conversão da brincadeira em trabalho desconsidera que brincar produz prazer, sensação de liberdade e coconstrução de significados compartilhados” [...] (Köngäs; Määttä; Uusiautti, 2022, p. 1534, tradução própria) através de sofisticados processos de reprodução interpretativa desenvolvidos pelas crianças na produção da cultura de pares.

Considerando essas inquietações, o objetivo central deste artigo é discutir, a partir das contribuições dos Estudos Sociais da Infância (Corsaro, 2011; Morrissey; Scott; Rahimi, 2017; Keranen; Viljamaa; Uitto, 2021; Donner; Lundström; Heikkilä, 2024), o processo de *reprodução interpretativa* (Corsaro, 2011)

¹ Os nomes de todas as crianças que constam nos episódios são fictícios, tendo em vista a manutenção do anonimato e a preservação de suas identidades.

emergente de uma rotina cultural de *brincadeira sociodramática* (Corsaro, 2002) vivenciada por um grupo de crianças de pré-escola de 5 anos de idade nos momentos diários destinados a atividade livre no pátio de uma escola municipal de Educação Infantil localizada em uma cidade do interior do Estado do Rio Grande do Sul. Contudo, o artigo advém do recorte de uma *pesquisa etnográfica com crianças* (Graue; Walsh, 2003; Köngäs; Määttä, 2023) mais ampla, envolvendo 24 participantes de 5 anos de idade, durante um período de 11 meses de trabalho de campo diário, no qual foram utilizadas como estratégias de geração de dados: observação participante, diário de campo, rodas de conversa, registros fotográficos e gravações de áudio.

Com base nas contribuições de Corsaro (2011) e de Morrissey, Scott e Rahimi (2017), em decorrência das observações em campo, foram escritos episódios narrativos que focalizaram a linguagem utilizada pelas crianças em suas interações, as posições ocupadas por elas nas relações sociais com os seus pares e os seus modos de participação nas rotinas culturais de *brincadeiras sociodramáticas* (Corsaro, 2002), implicadas em processos de *reprodução interpretativa* (Corsaro, 2011). No processo de pesquisa, a partir de um olhar atento para as rotinas de brincadeiras, foi considerado que, “ao mesmo tempo em que as crianças se apropriam subjetivamente do mundo social, [elas também] apropriam-se subjetivamente de sua própria identidade [...]” (Grigorowitschs, 2011, p. 80), por meio dos enredos que criam, dos combinados que realizam e dos personagens que interpretam nas interações sociais com os seus pares. Para melhor compreender essa proposta investigativa, destaco que a *brincadeira sociodramática* é definida por Corsaro (2002, p. 115) como o “brincar no qual as crianças produzem colaborativamente atividades de ‘faz de conta’ que estão relacionadas com as experiências das suas vidas reais – rotinas familiares, ocupacionais” etc.

Durante as observações das brincadeiras sociodramáticas das crianças no pátio da escola, assumi o princípio de que “agir eticamente é agir da forma que agimos com as pessoas que respeitamos” (Graue; Walsh, 2003, p. 75). Nessa perspectiva, a *pauta ética da pesquisa com as crianças* contemplou os seguintes aspectos: 1) apresentação da pesquisa e coleta da assinatura do termo de anuência da escola municipal de Educação Infantil; 2) autorização do Comitê de Ética em Pesquisa para a realização da investigação²; 3) coleta da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos responsáveis pelas crianças; 4) entrada reativa em campo – durante dois meses; 5) apresentação da pesquisa para as crianças e obtenção da sua anuência a partir da assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) em forma de história em quadrinhos; 6) retomada do assentimento das crianças para observação das brincadeiras, gravação de voz e realização de registros fotográficos sempre que necessário; 7) devolutiva da pesquisa para as crianças mediante a apresentação de um álbum de imagens das brincadeiras; 8) devolutiva da pesquisa para as gestoras, professoras e monitoras da instituição e responsáveis pelas crianças, através de uma reunião.

No decorrer do trabalho de campo com as crianças, foi observada a recorrência das seguintes brincadeiras sociodramáticas: 1) *brincadeira de casinha*; 2) *brincadeira de padaria*; 3) *brincadeira de salão de beleza*; 4) *brincadeira de assalto ao salão de beleza*. Embora, durante a investigação, tenham sido observadas todas as brincadeiras elencadas, o foco de análise deste artigo será especificamente a brincadeira de assalto ao salão de beleza, por ter sido o evento com maior recorrência nos momentos de atividade de livre escolha pelas crianças no pátio da escola. A análise do artigo, portanto, privilegiará dois focos analíticos: 1) a rotina da brincadeira em seu caráter *temático e estrutural* (Grigorowitschs, 2011), que opera a partir das *negociações entre as crianças* (Donner; Lundström; Heikkilä, 2024) na atribuição de papéis e tarefas; 2) o processo de *reprodução interpretativa* (Corsaro, 2011) em funcionamento na brincadeira, mediante as *substituições de objetos, transformações imaginativas e influência do contexto físico* (Morrissey; Scott; Rahimi, 2017) no enredo da brincadeira. Ademais, compondo tal discussão analítica, será evidenciado o *toque nas interações entre os pares* (Keranen; Viljamaa; Uitto, 2021), bem como as *gestualidades* (Machado; Carvalho, 2020) das crianças durante a brincadeira.

Tendo feito essas considerações, cabe informar que o artigo está organizado em cinco seções. A partir desta primeira seção introdutória, na segunda seção é apresentada a discussão conceitual, na qual focalizo

² 2. CAAE: 09262212.1.0000.5564

os processos de socialização das crianças por meio da *reprodução interpretativa* (Corsaro, 2002; 2011) nas brincadeiras sociodramáticas. Na sequência, na terceira seção, abordo a rotina cultural da brincadeira de “assalto ao salão de beleza” e, na sequência, na quarta seção, o processo de reprodução interpretativa implicado nessa brincadeira. Por fim, na última seção, compartilho as considerações finais do artigo.

Socialização, reprodução interpretativa e culturas de pares: discussão conceitual

Vai ter ladrão, sim, senhor!

Bella: Hoje o Otho não vai poder usar a touca de ladrão.

Bella refere-se ao uso da touca ninja balaclava preta trazida por Otto na semana anterior para compor o figurino do assaltante na brincadeira.

Mel: A mãe do Otho disse para ele parar com essa brincadeira de bandido.

Otho: A minha mãe guardou a minha a touca ontem e não me deixou trazer.

Vitto: Então, vamos ter que inventar outra brincadeira hoje.

Otho: Não vamos parar de brincar de polícia e ladrão!

Vitto: O que vamos fazer, então?

Bella: Se o Otho não usar a touca, a mãe dele deixa ele brincar.

Théo: Então, não vai ter ladrão?

Otho: Vai ter ladrão, sim, senhor!

Mel: O Otho não precisa da touca, é só ele fazer cara de mau.

Mel levanta-se, faz uma careta e mostra para os colegas como deve ser a expressão facial do ladrão.

Bia: Cara de mau é assustador.

Caio: Mas é só de brincadeira!

Otho: E arma?

Bia: O ladrão precisa de uma arma.

Gael: Vamos pegar uns galhos no pátio para fazer a metralhadora e as armas dos policiais.

Otho: Eu vou escolher um galho bem grande para ser metralhadora (Diário de Campo).

O conceito de socialização infantil em uma perspectiva funcionalista atribui às instituições sociais o papel preponderante de transmissão de valores, normas e comportamentos esperados das crianças. Em vista disso, a criança é posicionada como um sujeito passivo – conformada de modo unidirecional pela ação das instituições sociais em seu processo de socialização.

Por outro lado, refutando essa perspectiva, os Estudos Sociais da Infância afirmam a ação social das crianças nas relações sociais inter e intrageracionais das quais elas participam enquanto cidadãs. Isso porque “[...] não existe a cultura a ser inculcada nos pequenos, já que eles mesmos são parte do processo que constitui a mesma” (Pires, 2010, p. 152). Ou seja, a socialização infantil, “[...] no entender da Sociologia da Infância, não é um processo linear, unidirecional, nem individual e sim [...] um processo [...] com a forma de uma ‘teia’ global” (Evangelista; Marchi, 2022, p. 13), segundo a definição de Corsaro (2011). Na acepção do autor, essa teia global é constituída por “campos ocupacionais, políticos, religiosos, culturais, econômicos, comunitários, familiares e educacionais” (Corsaro, 2011, p. 38) cujo centro é a família de origem das crianças, a partir da qual elas passam a transitar por diferentes instituições culturais no decorrer de suas vidas. Em termos gerais, o modelo da teia global demonstra “[...] que a criança está sempre participando de e integrando duas culturas – a das crianças e a dos adultos – e essas culturas são complexamente interligadas” (Corsaro, 2011, p. 40).

Corsaro (2011, p. 31) problematiza a “[...] doutrina individualista que considera o desenvolvimento social infantil unicamente como a internalização isolada dos conhecimentos e habilidades de adultos pelas crianças”. Logo, como explicam Evangelista e Marchi (2022, p. 13), “[...] as crianças, mesmo limitadas por forças sociais [...] pensam e agem no mundo que as cerca e fazem isso no âmbito dos seus processos de socialização”.

O argumento das autoras é ratificado por Spréa (2018) em sua investigação com crianças de 5 a 11 anos de idade sobre a *proibição de brincadeiras* na escola mediante parâmetros morais e socioculturais emergentes na cultura escolar e naturalizados pelos profissionais responsáveis por acompanhar as crianças no recreio. Em sua pesquisa, o autor evidenciou as interações sociais das crianças que surgem dos movimentos de resistência às determinações impostas, os acordos entre os pares e as propostas de reinvenção das brincadeiras interditas no recreio escolar. Em suma, o estudo corrobora o entendimento de que “[...] no interagir com os adultos as crianças [no âmbito das instituições] não são socializadas, mas socializam-se” (Grigorowitschs, 2011, p. 121) a partir de processos de participação social.

No que concerne à discussão apresentada, Grigorowitschs (2011, p. 78, grifos próprios) afirma que “[...] as crianças participam de uma série de *modalidades de interações sociais* que variam cultural e historicamente e que, de maneira generalizada ocorrem ‘apenas’ na infância”. Em relação a tais modalidades de interações sociais, Grigorowitschs (2011, p. 79, grifos próprios) elenca “como fundamentais as interações no *interior da instituição escolar* [...]; as *interações no interior da vida familiar* [...] e as *interações por meio do jogar* [brincar]”, as quais evidenciam os modos como as crianças atribuem sentidos aos assuntos que lhes dizem respeito. Isso porque, como assevera Grigorowitschs (2011, p. 80), “[...] o interagir é o que define o socializar-se” na vida das pessoas.

Sob esse prisma, cabe referir as pesquisas de Machado e Carvalho (2020), Neitola, Ursin e Pihlaja (2024) e Spréa (2010), as quais, respectivamente, discutem os processos de socialização das crianças por meio das interações escolares, familiares e das brincadeiras. Quanto às interações das crianças no interior da escola de Educação Infantil, a pesquisa etnográfica com crianças de 5 anos de idade desenvolvida por Machado e Carvalho (2020) dedicou-se às culturas lúdicas na pré-escola. Nesse itinerário investigativo, os autores evidenciaram as gestualidades, as relações afetivas e as musicalidades expressas pelas crianças mediante interações sociais constituintes de culturas lúdicas.

Por sua vez, focalizando as interações sociais das crianças no interior da família, Neitola, Ursin e Pihlaja (2024) discutem em sua pesquisa a relevância das relações sociais parentais na promoção das redes de interação social das crianças pequenas fora do âmbito escolar. As contribuições da pesquisa dos referidos autores ratificam o argumento de Corsaro (2011) quando afirma que a família – especialmente antes da entrada dos filhos na escola – se configura como responsável pelo contato inicial das crianças com seus pares.

Particularmente em relação às interações das crianças através das brincadeiras, Spréa (2010) desenvolveu uma investigação etnográfica com crianças de 6 a 11 anos de idade na qual evidenciou como, a partir de processos de assimilação, adaptação, invenção e transmissão de saberes, elas produzem cultura de pares em suas brincadeiras no recreio escolar.

Com base no exposto, neste artigo, a socialização infantil é entendida “[...] como uma série incontável de processos, por meio dos quais as crianças aprendem, compartilham, criam e reproduzem ação, pensamento e comunicação, que possibilitam [...] a constituição de um mundo no qual passam a habitar” (Grigorowitschs, 2011, p. 80). Desse ponto de vista, “a socialização infantil é [tida como] resultado de uma comunhão de saberes apreendidos junto a adultos e a outras crianças” (Spréa, 2018, p. 271). Esse entendimento da socialização infantil visibiliza as interações sociais das crianças e a participação delas – em interdependência com os adultos – nos processos de atribuição de sentido à vida social. Isso significa “[...] que as crianças recriam o mundo, mas fazem a partir de um mundo que lhes é apresentado, um mundo de adultos” (Pires, 2010, p. 152).

No âmbito dessa discussão, Corsaro (2002, p. 115) cunha o conceito de *reprodução interpretativa*, afirmando que “a socialização é mais um processo reprodutivo do que um processo linear”. Para Corsaro (2002, p. 115), o processo de socialização é reprodutivo porque “[...] as crianças não só internalizam [...] a cultura adulta [...] [mas] contribuem para a sua reprodução através das negociações com adultos e da produção [...] de culturas de pares com as outras crianças”.

A partir desses pressupostos, é possível compreender que as crianças, enquanto atores sociais competentes, participam dos processos de socialização mediante a *produção de culturas de pares infantis* (Corsaro, 2011; Köngäs; Määttä; Uusiautti, 2022). Conforme Corsaro (2011, p. 128), o conceito de cultura de pares infantis se refere “ao conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais”. É interessante ressaltar que é no âmbito das brincadeiras – especialmente daquelas em que não há a interferência direta dos adultos – que as crianças têm a oportunidade de produzir culturas de pares por meio de processos de *reprodução interpretativa* (Corsaro, 2011).

Corroborando o argumento, Köngäs, Määttä e Uusiautti (2022, p. 1534, tradução própria) afirmam que, “quando as crianças estão [brincando] no mesmo espaço, elas criam a sua própria cultura com características especiais e regras não ditas”. Desse modo, “conflito, cooperação, solidariedade e partilha [...] [tornam-se], portanto elementos constitutivos do grupo de pares e do brincar” (Borba, 2005, p. 263). Isso porque “[...] a brincadeira é um lugar de esforço criativo e contínuo, onde os participantes têm que se organizar coletivamente [...]” (Spréa, 2010, p. 224) mediante a participação, a partilha de poder e a tomada de decisão.

Todavia, cabe reafirmar que as crianças, por meio da produção de suas culturas de pares, não constituem um mundo à parte dos adultos, uma vez que é a partir de um processo de interdependência com os adultos e com os seus pares, em diferentes instituições, que “as crianças produzem [...] suas culturas de pares, e [que] essas produções são incorporadas na teia de experiências que elas [...] tecem com outras pessoas [...]” (Corsaro, 2011, p. 39) no decorrer de suas vidas. Em tal perspectiva, na próxima seção será abordada a rotina da brincadeira sociodramática de “assalto ao salão de beleza” constituída pelas crianças no pátio da escola.

A rotina da brincadeira sociodramática de assalto ao salão de beleza

A vida cotidiana das crianças na Educação Infantil é mobilizada por uma rotina institucional organizada pelos adultos, a qual é composta por uma série de atividades coletivas que conferem estabilidade e previsibilidade à jornada diária aos envolvidos, tais como: “[...] a segurança e a compreensão compartilhada de pertencer a um grupo social” (Corsaro; Molinari, 2005, p. 28, tradução própria). As crianças, mediante o convívio diário com os seus pares na instituição, também produzem rotinas culturais – especialmente no âmbito do planejamento e da gestão das brincadeiras com as quais se envolvem na escola.

Nesse contexto, as rotinas de brincadeiras são “compreendidas como um enquadre geral que fornece às crianças uma estrutura lúdica conhecida, dentro da qual podem manifestar e produzir seus conhecimentos culturais” (Borba, 2005, p. 124). O caráter previsível “[...] das rotinas promove inúmeras possibilidades de embelezamento criativo em que [...] [as crianças] podem interpretar, produzir, exibir e estender uma ampla gama de conhecimentos socioculturais” (Corsaro; Molinari, 2005, p. 28, tradução própria). As rotinas de brincadeiras, através da sua *repetição e previsibilidade* (Borba, 2005), operam na mobilização dos processos de *reprodução interpretativa* (Corsaro, 2011) das crianças. Assim, ratifica-se o argumento de Borba (2005) de que a constância, ao lado do *dinamismo* e da *transformação*, também é uma característica das brincadeiras das crianças. Isso significa que “algumas brincadeiras [...] têm uma sequência de comportamentos previsíveis, além de terem a preferência de grupos relativamente estáveis de crianças” (Borba, 2005, p. 124) que se encontram para brincar.

Diante do exposto, nesta seção o foco de discussão será o aspecto *temático e estrutural* (Grigoriowitschs, 2011) da rotina da brincadeira sociodramática de “assalto ao salão de beleza” vivenciada recorrentemente pelas crianças na pesquisa. Tematicamente, a brincadeira observada configurou-se como uma *rotina de perseguição* (Borba, 2005; Corsaro, 2011; Spréa, 2018) constituída pelos seguintes personagens: o assaltante, os funcionários e clientes de um salão de beleza, a “madame” proprietária do estabelecimento e os policiais. Estruturalmente, a rotina da brincadeira era organizada pelas crianças a partir de uma

sequência de oito etapas: 1) definição da atribuição dos personagens e discussão do enredo pelo coletivo de participantes da brincadeira; 2) cena inicial na qual os funcionários do salão estão atendendo os clientes; 3) sequência de ações em que a proprietária do salão de beleza é assaltada na frente do estabelecimento; 4) assalto aos clientes do salão de beleza; 5) perseguição do assaltante pelos policiais no pátio da escola; 6) troca de tiros e prisão do assaltante pelos policiais; 7) libertação do assaltante pelos policiais; 8) retorno do assaltante ao salão para a oferta de presentes a todas as vítimas do assalto e comemoração das crianças. Por sua vez, os espaços utilizados durante a brincadeira de “assalto ao salão de beleza” pelas crianças foram a casa de bonecas de alvenaria (transformada em salão de beleza), a área central da praça e todo o perímetro do vasto jardim da escola. A seguir compartilho um episódio cuja narrativa central é a organização da brincadeira de assalto pelas crianças:

Quem quer brincar de assalto coloca o dedo aqui!

Após o lanche da tarde, por volta das 15h30, as crianças deixam o refeitório com a professora. Entre diálogos entusiasmados, abraços, mãos dadas e sorrisos, as crianças deslocam-se para a sala. Ao chegar na sala, **a professora orienta que é o momento de atividade de livre escolha no pátio**. Ouço as crianças comemorando em uníssono. De fato, nesses seis primeiros meses de observação, percebi que **esse momento de uso livre do pátio é o mais aguardado pelas crianças na jornada cotidiana**. As crianças começam a sair da sala. Como de costume, observo Gael, Otho, Maria e Bella carregando as duas caixas de fantasias e adereços para o pátio, em direção à casa de bonecas localizada na praça. O quarteto é seguido por Théo, Caio, Vitto, Mel, Bia, Isa, Maya, Anna, Tony, Bruno, Mavi, Cauê, Tobias e Brian. As demais crianças da turma dividem-se entre as brincadeiras na caixa de areia e o uso dos brinquedos da praça. Aos poucos me aproximo do grupo maior de crianças. Então, **observo que Bella organiza a roda, convocando a todos os colegas**: “Reunião, reunião!”. **A menina estende as duas mãos e declara: “Quem quer brincar de assalto coloca o dedo aqui, que já vai fechar, que já vai fechar!”**. Todas as crianças colocam os seus dedos embaixo das mãos de Bella. A menina fecha a mão. Logo depois, **as crianças se sentam em roda**. Nesse momento, aproximo-me da roda e sou interpelado por Otho, que declara: “Pode se sentar, mas tu não vai brincar”. Atento à orientação do menino, peço licença para sentar-me próximo à roda e sou imediatamente autorizado através de um aceno de cabeça de Otho. **A pauta inicial da reunião é a definição dos papéis que serão interpretados pelas crianças na brincadeira**: a madame (a dona do salão de beleza), o assaltante, os funcionários do salão de beleza e os policiais. **O debate é intenso** entre as crianças, pois **cada um dos personagens demanda uma determinada performance gestual e verbal** na brincadeira. Mediante os combinados iniciais, **as crianças escolhem as fantasias e os adereços para compor os figurinos dos personagens**. **A discussão central é o figurino da madame, do ladrão e dos policiais**, os quais são os **papéis mais disputados pelas crianças**. Mavi, Cauê, Tobias e Brian separam os utensílios do salão: secador de cabelo, pentes, escovas, espelhos, maquiagens e aventais. Maya, Anna e Bruno **distribuem os bonés para os policiais e as armas** – galhos de árvore recolhidos pelo pátio. Otho mostra para os colegas a **touca preta balaclava**, a qual desencadeia um momento de euforia geral no grupo. Nesse momento, Tony, entusiasmado, alerta: “Agora sim, vamos ter um ladrão de verdade”. Mel, Bia e Isa buscam o dinheiro de fantasia na sala-referência e o dividem entre os funcionários e os clientes do salão. Todavia, **a maior quantidade de dinheiro é colocada na bolsa da madame** – a dona do salão. Otho pega de dentro da caixa de fantasias um saco de tecido com o qual vai recolher o dinheiro que será roubado durante o assalto. Por sua vez, Maria e Bella **montam com as peças de lego os presentes que o ladrão distribuirá para todos os clientes do salão após ser libertado** pela polícia – desfecho da brincadeira (Diário de Campo, grifos próprios).

Como é possível observar nos eventos descritos, no momento da atividade de livre escolha, as crianças tinham a possibilidade de levar brinquedos, fantasias e materiais não estruturados da sala-referência para o pátio, além de usar os equipamentos e artefatos destinados às brincadeiras na área externa da escola, como baldes, pás, painéis, formas, chaleiras, carrinhos, caminhões e mobiliários de madeira que compunham o cenário da casa de bonecas. A casa de bonecas – construção de alvenaria com capacidade para oito usuários – localizava-se na área central do pátio. A observação da brincadeira sociodramática de “assalto ao salão de beleza” ocorreu praticamente durante todo o período do trabalho de campo, no turno da tarde, após

as crianças realizarem o lanche, no período que elas tinham uma hora e trinta minutos para atividade de livre escolha em toda a área externa da escola.

O livre uso do pátio diariamente pelas crianças ratificou o argumento de Morrissey, Scott e Rahimi (2017) sobre a importância dos elementos naturalizados, equipamentos e materiais abertos em espaços ao ar livre nas áreas externas das escolas como mobilizadores das brincadeiras nesse território. Isso quer dizer que os “[...] ambientes de brincadeira ao ar livre [...] juntamente com a oferta de materiais abertos [...], apoiam brincadeiras sociodramáticas mais extensas e complexas [...]” (Morrissey; Scott; Rahimi, 2017, p. 14, tradução própria). Nesse sentido, como lembra Spréa (2018, p. 24), “[...] a experiência resultante [das brincadeiras das crianças] é também uma decorrência das circunstâncias que a provocam”. No caso da pesquisa realizada, o livre acesso das crianças ao espaço naturalizado – planejado intencionalmente com equipamentos e materiais – possibilitava que as crianças desenvolvessem, de modo cada vez mais sofisticado, a definição dos papéis dos personagens e dos enredos de suas brincadeiras sociodramáticas. No episódio a seguir, é possível observar as relações de poder entre as crianças na distribuição dos personagens da brincadeira:

A reunião de planejamento da brincadeira

As crianças se reúnem em roda, próximo da caixa de areia, para a definição dos personagens, figurinos e artefatos que serão utilizados por elas na brincadeira de assalto ao salão de beleza. Após todas as crianças sentarem-se no chão, Bella se manifesta, indicando a escolha de um dos personagens protagonistas da brincadeira:

Bella: Hoje eu vou ser a madame.

Maya: Você sempre é a madame.

Mel: Eu também quero ser a madame, bem rica e dona do salão.

Isa: A brincadeira não é só de uma pessoa.

Cauê: A Bella não é dona da brincadeira.

Otho: Hoje pode ter outra dona do salão.

Bella: Já sei, tenho uma ideia! Pode ter uma madame, dona do salão, com duas filhas.

Mel: Então eu e a Isa somos as filhas.

Mavi: Não tem bolsa para todas vocês e nem sapato de salto alto.

Isa: Filha pequena não usa bolsa.

Brian: É mesmo, criança não usa bolsa, não tem dinheiro.

Maya: Quem usa bolsa é a mãe.

Bella: Eu quero bastante dinheiro na minha bolsa.

Otho: Eu vou ser o ladrão. Hoje eu trouxe uma touca de bandido.

Tobias: E quem vai ser polícia?

Brian: Eu, você, Cauê e Tony podemos ser os policiais.

Tobias: Mas pode ter menina policial também.

Bia: Eu quero ser policial.

Cauê: Está bem, Bia. Tu também pode ser policial.

Anna: Mas quem vai ser cliente do salão?

Maria: Eu vou ser cabelereira. Eu não vou ser cliente.

Bella: Anna, tu pode ser cliente?

Anna: Sim!

Bella: A Maya pode ser a outra cabelereira.

Vitto: Eu também vou ser cabelereiro.

Maya: Eu vou ser cabelereira e maquiadora.

Vitto: E o Gael pode ser nosso cliente.

Bella: Na hora do assalto, quando o ladrão entrar no salão para roubar o dinheiro, vocês têm que gritar bem alto.

Otho: Mas gritar alto mesmo.

Tobias: Tem que gritar e ficar com medo.

Tony: É só fazer cara de quem tem medo.

Maya: Vocês podem tremer também.

Anna: Eles podem até desmaiar um pouquinho.

Otho: Só não podem sair correndo (Diário de Campo).

O diálogo entre as crianças apresentado no episódio demonstra que, no encontro entre os pares para o planejamento da brincadeira, “[...] as crianças são motivadas a se envolver socialmente com colegas e a praticar habilidades de comunicação, negociação, pensamento simbólico e resolução de problemas” (Morrissey; Scott; Rahimi, 2017, p. 2, tradução própria). No decorrer da pesquisa, observei que os encontros cotidianos de planejamento da brincadeira eram muito apreciados pelas crianças, pois possibilitava que compartilhassem pontos de vista, argumentassem sobre o enredo da trama, definissem performances e se candidatassem frente ao grupo para a interpretação dos personagens. Conforme foi possível observar no episódio compartilhado, as crianças se envolviam em intensos *processos de negociação durante a brincadeira* (Donner; Lundström; Heikkilä, 2024), os quais, inclusive algumas vezes, definiam a possibilidade de participação ou exclusão de membros da turma.

De fato, a definição dos personagens, das regras, dos espaços e das condições de funcionamento da brincadeira conferia uma relação social mais densa entre as crianças, restringindo a participação dos colegas que não tinham conhecimento do que estava sendo proposto como enredo da trama interativa. E, por essa razão, em muitas ocasiões, foi perceptível a *proteção do espaço interativo da brincadeira* (Corsaro, 2011) pelo grupo de pares que se reunia diariamente, excluindo o acesso de crianças de outras turmas ao espaço do salão de beleza, ou ainda ao perímetro da área em que os policiais perseguiram o assaltante. Em face disso, pode-se depreender que “a brincadeira provoca nos sujeitos que brincam a eminência de acionar certos saberes que podem não ter sentido em outra atividade, mas que são fundamentais para que a brincadeira ocorra” (Spréa, 2010, p. 178). Nessa direção, na próxima seção, o foco de discussão será o processo de *reprodução interpretativa* (Corsaro, 2011) presente na brincadeira de “assalto ao salão de beleza”.

“Isso é um assalto!”: a reprodução interpretativa em ação na brincadeira

Isso é um assalto, madame!

Ao chegar no pátio, observo que o salão de beleza das crianças está em pleno funcionamento. As clientes estão sendo atendidas pela equipe de cabelereiros e maquiadora no salão. Ouço o **som dos secadores de cabelo sendo emitido pelas crianças e o som das tesouras de faz de conta** durante o atendimento aos clientes. Enquanto isso, a maquiadora do salão, munida de *blushes*, sombras, *gloss* e batons de diversas cores, atende a uma cliente entusiasmada com o colorido do seu rosto. Após alguns minutos, Bella aparece maquiada na porta do salão, de **mãos dadas** com Mel e Isa, que carregam duas bonecas. Imediatamente **os funcionários** – Maya, Maria e Vitto – **interrompem o atendimento para acompanhar a saída da cliente especial**. O look da menina é composto por óculos de sol rosa, vestido florido amarelo, echarpe laranja, sapato de salto alto branco (calçado com o tênis) e uma bolsa preta de couro a tiracolo. Ao observar a cena, reconheço que se trata da madame – proprietária do salão – acompanhada de suas duas filhas. Imediatamente ao sair do salão, as meninas são abordadas por Otho, o assaltante, com a sua touca balaclava preta e uma metralhadora (galho comprido de árvore), que declara em voz alta: **“Mãos ao alto, madame, isso é um assalto!”**. Bella, **a madame**, juntamente com Mel e Isa (suas filhas), **começa a tremer e a gritar interruptamente**. O assaltante, diante da situação, **ordena: “Passa a bolsa, madame. Eu quero todo o dinheiro”**. Bella, **aos gritos, entrega a bolsa**. As **três meninas sentam-se na calçada da área externa** do salão, **desoladas** com a situação, **emitindo o som de choro**. O assaltante, com a bolsa a tiracolo, **faz de conta que está batendo na porta** (inexistente) **do salão**. Maya, funcionária do salão, abre a porta e, então, é surpreendida pela invasão do assaltante. Os **funcionários e clientes** do salão, **aos gritos de socorro, entregam o dinheiro e alguns objetos, que são depositados no saco** carregado pelo assaltante. O assaltante **pega um cabo de vassoura, simulando uma moto, e foge em alta velocidade pelo jardim**. Maya desloca-se para fora da área de atendimento, acompanhada de Maria e Vitto. **A menina simula em sua mão o uso de um telefone**. Percebo que **se trata de uma ligação para a polícia**, pois a menina diz aos gritos: “Alô, polícia, alô, polícia, tem um assalto aqui no salão”. O **quarteto de policiais** – Brian, Cauê, Tony e Bia –, que está próximo do salão, munido de suas **armas (galhos de árvores)**, **corre em direção ao ladrão, emitindo o som dos disparos**. A perseguição dura alguns minutos, pois o grupo se desloca por todo o perímetro do pátio. Otho, visivelmente cansado, para de

correr. Nesse momento, **os policiais** Brian, Cauê e Tony **seguram as mãos do menino, simulando o uso das algemas. A policial Bia** enfaticamente **declara ao assaltante: “Perdeu, perdeu! Você está preso. Devolva a bolsa com o dinheiro”**. **As crianças participantes da brincadeira, eufóricas, aplaudem a captura do assaltante**. Passados alguns minutos, após o interrogatório da polícia, o assaltante é solto. **Ao ser solto, o menino busca na sala-referência uma sacola com várias peças de lego e as distribui para cada uma das crianças, dizendo: “Eu não tenho mais o dinheiro, mas esses são os presentes que eu comprei para vocês”**. As crianças, entusiasmadas, celebram o recebimento dos presentes. Sentado na mureta da caixa de areia, observo que o salão volta a funcionar. Nesse momento, **o quarteto de policiais e o assaltante se tornam clientes do salão**. Anna e Gael, que **eram clientes no início da brincadeira, assumem o papel de cabeleireiros**. O funcionamento do salão é interrompido quando a professora avisa as crianças que é chegado o momento de ir ao banheiro, lavar as mãos, tomar água e retornar para a sala-referência. O fim da tarde se aproxima. Logo os familiares começam a chegar para buscar as crianças (Diário de Campo, grifos próprios).

Como se faz notar, as crianças, durante a brincadeira, colocam em funcionamento “[...] simultaneamente (assim como refinam e também desenvolvem) um largo espectro de competências comunicacionais e discursivas [...]” (Corsaro, 2002, p. 115) a partir de um denso processo de *reprodução interpretativa* (Corsaro, 2011). Com efeito, o brincar sociodramático das crianças “[...] ultrapassa a mera reprodução de roteiros da vida real, pois elas se apropriam e embelezam modelos adultos para se adequarem às suas preocupações e valores” (Corsaro, 2009, p. 304, tradução própria) no desenvolvimento da rotina de brincadeira em curso. O argumento analítico apresentado corrobora Spréa (2018, p. 22) quando argumenta que “[...] as formas lúdicas de interação social são vias de acesso à cultura, são pontes conectivas que informam as crianças sobre aspectos mais elementares na organização de seu meio”.

Partindo desse indicativo, no enredo da brincadeira em análise, o salão de beleza figura como um espaço de trabalho no qual se encontram presentes a proprietária do estabelecimento e suas duas filhas, as funcionárias (cabelereiras e maquiadora), assim como os clientes. As crianças, ao nomearem a proprietária do salão de beleza como “madame”, ou, ainda, quando, na ocasião da reunião de planejamento da brincadeira, afirmaram que a personagem era rica e, portanto, precisava ter bastante dinheiro em sua bolsa, evidenciam a diferenciação social de classe entre proprietários e trabalhadores. Na mesma medida, é perceptível a relação assimétrica de poder entre a proprietária do estabelecimento e os funcionários, na ocasião em que todos eles interrompem o atendimento aos clientes para acompanhar a sua saída do salão. Em tal direção, é evidente que, na brincadeira, “[...] as crianças têm um senso de *status* como poder e autoridade sobre os outros [...]” (Corsaro, 2009, p. 304, tradução própria) que se destaca nas diferenças entre as performances dos personagens.

É possível notar que o salão de beleza é frequentado por clientes financeiramente abastados, fato que justifica os dois momentos do assalto: a) o assalto à proprietária do salão; b) o assalto aos clientes em atendimento no salão. Embora a perseguição e a captura do assaltante pelos policiais tenham destaque no desenrolar da trama, o clímax que marca o desfecho do enredo da brincadeira é a redenção do meliante ao recompensar os assaltados com a distribuição de presentes. Com efeito, o desfecho da brincadeira ratifica a afirmação de Corsaro (2009, p. 304) de que “as crianças tendem a embelezar os temas da dramatização para torná-los mais interessantes e dramáticos na cultura de pares”.

Ademais, do ponto de vista analítico, como observado por Morrissey, Scott e Rahimi (2017), em brincadeiras sociodramáticas na Educação Infantil, faz-se presente, no episódio, as *substituições de objetos*, as *transformações imaginativas* no desenvolvimento do enredo da brincadeira e a *influência do contexto físico* ocupado pelas crianças. Em relação às *substituições dos objetos* (Morrissey; Scott; Rahimi, 2017), destacam-se os galhos de árvore utilizados como armas, o cabo de vassoura empregado como moto e a mão de uma criança transformada em celular para avisar a polícia sobre o assalto. Por sua vez, identificam-se as *transformações imaginativas* (Morrissey; Scott; Rahimi, 2017) no som emitido pelas crianças para representar o ruído dos secadores de cabelo, assim como o som das tesouras imaginárias dos cabelereiros no

atendimento aos clientes. No fluxo dos eventos observados durante a brincadeira, também é notável: a) a ação do assaltante ao bater na porta imaginária do salão; b) a emissão dos sons dos disparos das armas pelos policiais e pelo meliante durante a perseguição; c) o uso de algemas imaginárias pelos policiais para efetuar a prisão do criminoso.

Nesse contexto de desenvolvimento da brincadeira de assalto, foi igualmente perceptível a *influência do contexto físico* (Morrissey; Scott; Rahimi, 2017). A possibilidade de as crianças circularem livremente por toda a área externa da escola – pátio, jardim e praça – e usar os materiais e equipamentos disponíveis nesses territórios com certeza permitiu a sofisticação do enredo da brincadeira. A presença das árvores frutíferas no pátio, de uma ampla caixa de areia na praça, da casa de bonecas de alvenaria – na qual poderiam brincar em torno de 10 crianças –, bem como da variedade de plantas e flores que compunham o jardim, incidiu na composição dos diferentes cenários para a brincadeira. Tal constatação ratifica o argumento de Morrissey, Scott e Rahimi (2017) de que os espaços naturalizados na Educação Infantil influenciam diretamente os processos de brincadeira sociodramática, já que há uma tendência de as crianças se envolverem em períodos mais longos de interação social e desenvolvimento da trama dramatizada.

Diante do exposto, é oportuno ressaltar, na brincadeira em análise, a presença do *toque nas relações sociais entre as crianças* (Keranen; Viljamaa; Uitto, 2021), bem como das *gestualidades* (Machado; Carvalho, 2020) nas interações entre os pares. Em sua investigação etnográfica, Keranen, Viljamaa e Uitto (2021) observaram a ocorrência do toque nas relações sociais entre as crianças no cotidiano da pré-escola a partir das seguintes modalidades: 1) como convite; 2) como tentativa de controle; 3) como um padrão convencional. Nessa perspectiva, nas inúmeras ocorrências da brincadeira sociodramática de assalto observadas na pesquisa, o toque também se manifestou nas interações sociais entre as crianças nas modalidades elencadas pelas autoras.

O toque entre as crianças foi utilizado de modo recorrente como *convite para brincadeira* (Keranen; Viljamaa; Uitto, 2021), para sentarem-se juntas nos momentos das reuniões de planejamento da brincadeira ou ainda para partilharem a mesma cena no enredo da brincadeira – como, por exemplo, nas funções assumidas pelas crianças nos papéis de cabelereiras, maquiadora e clientes que partilhavam o mesmo espaço do salão de beleza. Por sua vez, o *toque como tentativa de controle* (Keranen; Viljamaa; Uitto, 2021) foi evidenciado nas regulações sutis dos espaços nos quais as crianças partilhavam uma ação conjunta ou para a *proteção do espaço interativo* (Corsaro, 2011) no qual se desenvolvia a brincadeira. Em relação ao toque como padrão convencional, foi recorrente a observação das crianças de mãos dadas ou partilhando abraços e carinhos ao sentarem-se próximo umas das outras.

Por fim, cabe salientar que as *gestualidades das crianças* (Machado; Carvalho, 2020) também compuseram suas performances na brincadeira. A título de exemplo, no episódio compartilhado na abertura da seção, é possível destacar os aplausos das crianças em momentos marcantes do enredo da brincadeira – como ocorrido quando da captura do meliante, quando as funcionárias e clientes do salão tremeram de medo do assaltante, assim como quando da troca de acenos entre as crianças durante suas atuações como personagens. Em tal perspectiva, a partir das observações em campo, notou-se que as gestualidades das crianças se configuraram como um elemento importante de comunicação não verbal e de caracterização dos personagens interpretados na brincadeira. Mediante o exposto, a título de conclusão do artigo, na próxima seção compartilho as considerações finais.

Considerações finais

A partir das discussões compartilhadas no decorrer do artigo, cabe considerar que a brincadeira sociodramática “[...] é uma atividade significativa na vida das crianças pequenas” (Morrissey; Scott; Rahimi, 2017, p. 18, tradução própria), pois possibilita a interação “[...] com os pares e o mundo adulto através de rotinas culturais [...]” (Evangelista; Marchi, 2022, p. 10) que se expressam por meio de sofisticados processos

de *reprodução interpretativa* (Corsaro, 2011). Durante o desenvolvimento da pesquisa, foi notável o engajamento e a participação das crianças no planejamento de enredos, performances, figurinos e cenários das brincadeiras, mediante interações sociais constituídas por *negociações com os pares* (Donner; Lundström; Heikkilä, 2024). De fato, como argumenta Saracho (2020, p. 9-10, tradução própria), a brincadeira sociodramática “auxilia as crianças a interpretar o seu mundo social, família, escola e comunidade e a representar seus papéis e percepções desses mundos”.

Em seu conjunto, no enredo dos episódios da brincadeira de assalto observadas, foram constantes as *substituições de objetos*, as *transformações imaginativas* (Morrissey; Scott; Rahimi, 2017), o *toque como modo de interação social* (Keranen; Viljamaa; Uitto, 2021), assim como a presença marcante das *gestualidades* nos processos de comunicação não verbal entre as crianças. Conforme pode ser notado durante a leitura do artigo, os processos de *reprodução interpretativa* (Corsaro, 2011) vivenciados pelas crianças foram apoiados por uma equipe docente que privilegiou um tempo diário estendido para a brincadeira livre em toda a área externa da escola, o acesso e a possibilidade de escolha de uma diversidade de materiais e equipamentos intencionalmente organizados e ofertados na praça e em seus arredores, bem como um *contexto físico naturalizado* (Morrissey; Scott; Rahimi, 2017).

Em vista do exposto, pode-se afirmar que a pesquisa realizada ratifica a posição de Corsaro e Molinari (2005, p. 17, tradução própria) de que “[...] o contexto cultural é uma dinâmica que é continuamente constituída em práticas de rotina produzidas coletivamente em vários níveis de organização”. No caso da pesquisa, elas foram evidenciadas nos modos criativos como as crianças, através da brincadeira sociodramática, se apropriavam da cultura adulta e atribuíam sentidos a ela por meio da produção de *culturas de pares* (Corsaro, 2009).

Em sintonia com o exposto, convém destacar a *subversão da realidade* (Spréa, 2010) presente na brincadeira de assalto vivenciada pelas crianças na dramatização dos personagens envolvidos na trama. Por exemplo, na brincadeira analisada no artigo, o assaltante era capturado pelos policiais, solto e redimido dos seus delitos ao apresentar a todos os personagens lesados pelo crime cometido. Por todos esses aspectos, reafirma-se o argumento de Corsaro (2002, p. 114, grifo próprio) de que a socialização pode ser entendida “[...] como um processo *produtivo-reprodutivo* de densidade crescente e de reorganização do conhecimento que muda com o desenvolvimento cognitivo e competências linguísticas das crianças [...]”, no âmbito dos contextos sociais dos quais elas participam enquanto sujeitos.

Sem dúvida, é preciso considerar, tal como apontado por Pires (2010, p. 147), que “[...] o interagir social com ‘o outro’ é algo que precisa ser desenvolvido”. Nessa perspectiva, a escola de Educação Infantil é um espaço profícuo para a promoção de tempos e espaços de interação social entre as crianças, para que elas tenham a possibilidade de se encontrar, dialogar e brincar juntas.

Em vista do exposto, infere-se a urgência de que os(as) profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil, como na escola pesquisada, compreendam o argumento de Corsaro (2011, p. 128) de que “é por meio da produção e da participação coletivas nas rotinas que as crianças se tornam membros tanto de suas culturas de pares quanto do mundo adulto onde estão situadas”. Isso significa que a brincadeira precisa ser promovida e sustentada nas instituições de Educação Infantil como um direito de as crianças viverem a infância, já que esta se configura como “[...] uma forma [que elas encontram] de estar e de agir sobre o mundo [...]” (Spréa, 2010, p. 21) mediante sofisticados processos de *reprodução interpretativa* (Corsaro, 2011) que provocam os adultos a ver, sentir e perceber o mundo social de outros modos.

Referências

BORBA, Angela Meyer. *Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara e Educação Básica. Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 dez. 2017.

BROUGÈRE, Gille. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 2010.

CORSARO, William A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz de conta” das crianças. *Educação, Sociedade e Culturas*, Porto, n. 17, p. 113-134, 2002.

CORSARO, William A. Peer Culture. In: QVORTRUP, Jens; CORSARO, William A.; HONIG, Michael-Sebastian. *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. [S.l.]: Palgrave Macmillan, 2009. p. 301-315.

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

CORSARO, William A.; MOLINARI, Luisa. *I Compagni*: understanding children’s transition from preschool to elementary school. [S.l.]: Teachers College Press, 2005.

DONNER, Patricia; LUNDSTRÖM, Siv; HEIKKILÄ, Mia. A case study of young children’s play negotiations in free play. *Early Years*, [s.l.], v. 44, n. 3-4, p. 889-902, 2024.

EVANGELISTA, Nislândia Santos; MARCHI, Rita de Cássia. Sociologia da infância e reprodução interpretativa: um modelo redondo do desenvolvimento infantil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 48, e241891, p. 1-17, 2022.

GRAUE, Elisabeth; WALSH, Daniel. *Investigação etnográfica com crianças*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2003.

GRIGOROWITSCHS, Tamara. *Jogo, mimese e socialização*: os sentidos do jogar coletivo na infância. São Paulo: Alameda Editorial, 2011.

KERANEN, Virve; VILJAMAA, Elina; UITOO, Minna. Touch in children’s everyday peer relations in preschools. *Childhood*, [s.l.], v. 28, n. 1, p. 86-102, 2021.

KÖNGÄS, Mirja; MÄÄTTÄ, Kaarina. Ethnography in early childhood and care. *International Journal of Research in Education and Science (IJRE)*, [s.l.], v. 9, n. 3, p. 787-801, 2023.

KÖNGÄS, Mirja; MÄÄTTÄ, Kaarina; UUSIAUTTI, Satu. Participation in play activities in the children’s peer culture. *Early Child Development and Care*, [s.l.], v. 192, n. 10, p. 1533-1546, 2022.

MACHADO, Sandro; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Relações afetivas, gestualidades e musicalidades: culturas lúdicas infantis na pré-escola. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, e250060, p.01-23, 2020.

MORRISSEY, Anne-Marie; SCOTT, Caroline; RAHIMI, Mark. A comparison of sociodramatic play processes of preschoolers in a naturalized and a traditional outdoor space. *International Journal of Play*, [s.l.], v. 6, n. 2, p. 1-21, 2017.

NEITOLA, Marita; URSIN, Piia af; PIHLAJA, Päivi. Explaining children’s social relationships in early childhood: the role of parental social networks. *European Early Childhood Education Research Journal*, [s.l.], v. 32, n. 3, p. 383-398, 2024.

OGG GOMES, Lisandra. Questões particulares da infância na complexidade social. *In*: REIS, Magali; OGG GOMES, Lisandra (org.). *Infância: sociologia e sociedade*. São Paulo: Edições Levana, 2015. p. 123-144.

PIRES, Flávia. O que as crianças podem fazer pela antropologia? *Horizontes antropológicos*, Porto Alegre, ano 16, n. 34, p. 137-157, jul./dez. 2010.

SARACHO, Olivia N. *An integrated play-based curriculum for young children*. [S.l.]: Routledge, 2020.

SPRÉA, Nélcio Eduardo. *A invenção das brincadeiras: um estudo sobre a produção das culturas infantis nos recreios das escolas em Curitiba*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

SPRÉA, Nélcio Eduardo. *A proibição das brincadeiras: um estudo sobre a experiência lúdica infantil na escola*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

RECEBIDO: 28/01/2025

RECEIVED: 01/28/2025

APROVADO: 29/04/2025

APPROVED: 04/29/2025