

FACULDADE UNINA  
CURSO DE PEDAGOGIA

ELISANGELA MACIEL CASELLAS

**A LUDICIDADE E AS CULTURAS DA INFÂNCIA: UM OLHAR SOCIOLÓGICO  
SOBRE O BRINCAR**

CURITIBA  
2020

ELISANGELA MACIEL CASELLAS

**A LUDICIDADE E AS CULTURAS DA INFÂNCIA: UM OLHAR SOCIOLÓGICO  
SOBRE O BRINCAR**

Trabalho de Conclusão de curso  
apresentado ao Curso de Pedagogia em  
Licenciatura da Faculdade Unina.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>Dra. Yara R. de La  
Iglesia

CURITIBA

2020

**FACULDADE UNINA**

**ATA DE DEFESA DE MONOGRAFIA**

Aos vinte e seis de junho de dois mil e vinte, reuniu-se a banca para a defesa da monografia de conclusão de curso de Pedagogia, da acadêmica: ELISANGELA MACIEL CASELLAS, intitulada: A Ludicidade e as Culturas da Infância: um olhar sociológico sobre o brincar. A banca examinadora, sob a presidência da Dra. Prof.<sup>a</sup> YARA RODRIGUES DE LA IGLESIA, foi constituída pelos (as) professores (as) Dra. Prof.<sup>a</sup> MARLI PEREIRA DE BARROS DIAS; Prof.<sup>a</sup> CHRIZIAN KAROLINE OLIVEIRA. Após exposição oral, a candidata foi arguida pelos componentes que analisaram o trabalho e decidiram pela sua APROVAÇÃO com a nota 9,5. Para constar foi lavrada a presente Ata que depois de lida e aprovada vai assinada pelos membros da banca.

Observações: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Presidente

\_\_\_\_\_  
Membro da banca

\_\_\_\_\_  
Membro da banca

\_\_\_\_\_  
Acadêmico (a)

Curitiba 26 de junho de 2020.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus pela força, coragem e sabedoria para enfrentar as lutas desta jornada e tornar-me vencedora. A minha orientadora, que acreditou e confiou em mim, sempre ensinando com competência o conhecimento científico e ajudando-me a superar os limites.

A minha família que esteve ao meu lado em todos os momentos, suportando as ausências, choros e angústias. Foram verdadeiros parceiros e responsáveis por esta conquista.

A minha irmã que esteve sempre comigo me apoiando e auxiliando nas dificuldades encontradas durante esta trajetória acadêmica, a minha amiga Elaine que teve toda paciência do mundo em me ouvir nos momentos difíceis de angústia e desespero, sempre me ajudando nos finais de semana revisando os conteúdos para prova, e me encorajando a não desistir do meu sonho acadêmico.

Agradeço a todos os amigos e amigas que torceram por mim, especialmente pelas orações, palavras de encorajamento e apoio. Amigas-irmãs, guerreiras, sempre prontas a ajudar.

## RESUMO

Discutir a infância, o brincar, o brinquedo, as culturas infantis e a cultura lúdica, é de suma importância nesse momento em que, cada vez mais, o crescimento acelerado e a mudança na organização familiar vêm retirando das crianças os espaços e os tempos que eram de brincar. Tendo em vista que essa discussão pode ser abordada de diferentes perspectivas, por se tratar de um assunto amplo, nesse trabalho, objetivou-se discutir o tema da perspectiva da sociologia da infância. Para tanto, fez-se o uso do método de revisão da literatura, apoiando-se nos autores Willian Arnold Corsaro e Manuel Jacinto Sarmiento. O sentimento de infância começou a aparecer a partir do século XVII, ou seja, o conceito de infância é relativamente recente bem como o olhar para a criança. A concepção de criança foi sendo transformada ao longo da história de acordo com a necessidade e imposição social. A partir de determinado momento, a escola passou a ser um instrumento de iniciação social, porém, como nem todas as crianças possuíam as mesmas condições sociais, econômicas e culturais, encontra-se dois modelos de escola, uma voltada para os filhos da elite e outra para os filhos dos operários, sendo que para esses últimos, o ensino era voltado para formar um ser útil a sociedade e, assim, desconsiderava a criança como produtora de cultura. A sociologia da infância confere um estudo científico que permite maior visibilidade e reconhecimento da condição social da criança, reconhecendo-as como agentes sociais criativos, ativos e produtores de cultura. O brincar se apresenta como pilar da cultura da infância sendo uma importante ferramenta da socialização da criança e construção de seus mundos sociais. O brincar, como uma atividade social, pertence à dimensão humana e constitui, para as crianças, uma forma de ação social importante para a construção de suas relações sociais e das formas coletivas e individuais de interpretar o mundo. O brincar favorece no desenvolvimento emocional, físico e cognitivo da criança. Considerando que às crianças passam, muitas vezes, a maior parte do tempo na escola, essa se torna uma ferramenta para o resgate das culturas, familiares e históricas. Além disso, a escola deve encarar o brincar como momento de aprendizagem, com a mediação do educador, com ações motivadoras, desafiadoras, prazerosas e significativas. Levando em conta as particularidades da infância, compreende-se que as crianças são as peças fundamentais no desenvolvimento da sociedade, seja ela econômica ou cultural.

**Palavras-chave:** Sociologia da Infância. Cultura Infantil. Cultura Lúdica. Brincar. Brinquedo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>6</b>
<b>2 A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CONCEITO DE INFÂNCIA .....</b>	<b>8</b>
2.1A ORIGEM DO CONCEITO DE INFÂNCIA .....	8
2.2A CRIANÇA NO BRASIL .....	10
2.3 ESTUDOS DAS CRIANÇAS E DA INFÂNCIA NO CAMPO DA SOCIOLOGIA ..	13
<b>3TEORIAS SOCIAIS DA INFÂNCIA.....</b>	<b>16</b>
3.1TEORIAS TRADICIONAIS DA INFÂNCIA .....	16
3.2 TEORIAS CONTRUTIVISTAS.....	17
3.3 CULTURAS INFANTIS .....	19
3.4 CULTURA LÚDICA .....	21
<b>4 O PROCESSO DO BRINCAR.....</b>	<b>24</b>
4.1 O BRINCAR E O BRINQUEDO .....	24
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>28</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>31</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Através do brincar a criança interage com o meio, conhecendo-o e manifestando sua criatividade, inteligência, habilidade e imaginação. Esses aspectos manifestados pela criança durante a brincadeira, além de ser necessário para um bom desenvolvimento, a conduz durante toda a vida. Sendo assim, a brincadeira deve ser vivenciada da melhor forma possível. O brincar é uma experiência que possibilita demonstrar sua personalidade. Pesquisas mostram a importância do brincar na socialização, pois brincando a criança estabelece vínculos sociais, ajusta-se a grupos e aceita a participação de outras crianças.

O brincar reflete a cultura do grupo social em que a criança está inserida, ou seja, os brinquedos e as brincadeiras vão introduzir a criança no grupo cultural a qual pertence. O brincar hoje está relacionado ao entorno, elas têm que se adaptar à realidade e ao ritmo do nosso tempo, e aos espaços que estão cada vez mais reduzidos e limitados. Concebe-se ainda o brincar como uma atividade social significativa que pertence, antes de tudo, à dimensão humana, constitui para as crianças a construção das suas relações sociais e das formas coletivas e individuais de interpretar o mundo.

Na sociedade em que vivemos podemos observar que o crescimento acelerado e a mudança na organização familiar vêm retirando das crianças os espaços e os tempos que eram de brincar. Com as mudanças que vem acontecendo na sociedade, às mulheres precisaram sair para trabalhar estiveram que irem busca de lugares para deixar seus filhos, sendo assim as instituições de ensino passaram a ofertar vagas para crianças de zero a cinco anos na Educação Infantil.

A partir daí surgiram os problemas, pois muitas dessas instituições estão despreparadas das necessidades básicas das crianças, como a falta de estrutura e espaços adequados para as brincadeiras, não dando a importância necessária de inserir o brincar como atividade lúdica para o desenvolvimento integral dessas crianças, mesmo que exista uma legislação que diga que a criança precisa brincar, estão antecipando o processo de alfabetização com muitos conteúdos, para dar conta das apostilas, e, além disso, para agradar os pais que acreditam que o brincar na escola é perda de tempo, que serve apenas para gastar a energia das crianças, uma cultura de que a escola é lugar de aprender e não brincar.

Com a chegada da tecnologia podemos observar que em alguns casos as crianças que vivem na região urbana não brincam como antigamente, elas preferem trocar as atividades de recreação e as brincadeiras físicas por uma tela, por alguns botões, ficando assim excluída da sociedade por não saberem se comunicar, expressar idéias, pensamentos e sentimentos. Desde o momento que ela tem contato com o brincar (lúdico) dentro da escola, e participa ativamente de jogos e brincadeiras, essa criança mudará seu mundo, de tecnológica para o mundo do faz de conta, da imaginação, e do brincar saudável, sabendo lidar com o ganhar e perder, com as frustrações do seu dia a dia, aprendendo a socializar com seu grupo.

Esse tema surgiu do interesse em descobrir o porquê as crianças não brincam, porque ainda existem escolas que não dão importância ao brincar.

Por se tratar de um assunto amplo, sabendo que o brincar e a cultura podem ser abordados desde diferentes perspectivas, a pergunta que este estudo se propõe a responder é: como a sociologia da infância compreende o brincar da criança? Nesse sentido, o objetivo geral dessa pesquisa é: discutir à infância, o brincar, o brinquedo, as culturas infantis e a cultura lúdica, desde a perspectiva da sociologia da infância.

E como objetivos específicos: compreender o conceito de infância; estudar o brincar e o brinquedo; analisar o conceito de culturas infantis e cultura lúdica e suas relações com o brincar.

Com o intuito de promover um diálogo entre diferentes autores, o presente trabalho utilizou como metodologia a revisão da literatura. A pesquisa bibliográfica foi feita por meio da produção científica de dois autores clássicos: Willian Arnold Corsaro professor da Faculdade de Sociologia da Universidade de Indiana nos Estados Unidos e Manuel Jacinto Sarmiento do Instituto de Educação e Centro de Estudos da Criança (CIEC) da Universidade do Minho. O professor Doutor Manuel Jacinto Sarmiento, que tem mantido intenso diálogo com estudiosos da infância no Brasil, um dos pioneiros no estudo da infância dentro dessa abordagem. Também foram utilizadas duas bases de dados como: Scielo e Capes.

## 2 A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CONCEITO DE INFÂNCIA

Este capítulo se estrutura a partir de uma breve análise do trabalho altamente original e inovador do historiador francês Philippe Ariès considerando suas posições diante do que ele define como a construção social da infância. Embora alguns elementos da posição do historiador sejam questionáveis, seu trabalho é de maior importância para a história da infância.

### 2.1 A ORIGEM DO CONCEITO DE INFÂNCIA

Em um livro de 1960, traduzido no Brasil como - História Social da Criança e da Família, o autor Philippe Ariès<sup>1</sup>, sugere que antes do século XVII a infância não era um conceito reconhecido. Foi só em algum momento entre o século XVII e XX que o termo criança começou a ter seu significado atual.

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. (ARIÈS, 1981, p. 97).

De acordo com o autor, na sociedade medieval, com a idade de sete anos as crianças agiam e eram tratadas como pequenas versões dos adultos à sua volta. A ausência do sentimento de infância na Antiguidade é considerada pelos altos índices de mortalidade das crianças e a forma de viver indistinta dos adultos.

Para Ariès (1981) as mulheres e crianças eram seres totalmente submissos, que não mereciam nenhum tratamento diferenciado. As crianças pequenas a partir do momento em que apresentavam independência física eram logo inseridas no mundo adulto, não passando pelos estágios de desenvolvimento, conhecidos pela sociedade

---

<sup>1</sup>Philippe Ariès (1914-1984) grande historiador, escreveu vários livros sobre a vida diária comum. Conhecido, sobretudo por seu livro *L'Enfant et la Vie Familiale sous l'Ancien Régime* (1960), traduzido no Brasil como História Social da Criança e da Família. Este livro ocupa lugar de destaque na história da infância, uma vez que foi essencialmente a primeira obra a tratar do assunto de forma abrangente. Até hoje, Philippe Ariès é visto como referência primária neste tema com sua famosa afirmação de que "na sociedade medieval, a ideia de infância não existia." A tese central de História Social da Criança e da Família é a de que as atitudes em relação às crianças progrediram e evoluíram no tempo juntamente com as mudanças econômicas e os avanços sociais, até que a infância, enquanto conceito e elemento constitutivo da família, se consolidou a partir do século dezessete.

atual. Ainda segundo o autor, as crianças não tinham função social até trabalharem, não havia a divisão territorial e de atividades em função da idade dos indivíduos, não havia o sentimento de infância ou uma representação elaborada dessa fase da vida.

A criança não era criada pela família, sua educação era garantida pela aprendizagem através de tarefas realizadas juntamente com os adultos da comunidade. A criança aprendia com os mais velhos, portanto, a socialização acontecia no convívio com a sociedade de uma forma geral e não apenas com outras crianças. Misturavam-se idades e condições sociais diferentes, não havendo espaço para intimidade e privacidade. Quem estabeleceu a intimidade, a vida privada e o sentimento de união afetiva entre o casal e entre os pais e filhos foi à família moderna.

A idéia de infância como se tem hoje surgiu juntamente com a educação escolar. O avanço da educação resultou na reorganização das relações sociais, foi neste ponto que a família passou a ter a estrutura e função que conhecemos hoje, por conta da mudança da sociedade industrial. Na Idade Média e início da Idade Moderna a criança era cuidada e criada pelos pais, mas ainda não estava presente o sentimento de família unida emocionalmente.

A escola passou a funcionar como uma passagem do mundo infantil ao mundo adulto, levando em conta o que é esperado de seus membros para a manutenção de interesses.

A substituição do trabalho pela escola, como principal ocupação da criança, fica mais caracterizada no final do século XIX e início do século XX. É uma longa história, que se inicia nos países protestantes do norte europeu, no século XVII. No século XVIII, reformadores começam a pensar em termos de um sistema nacional de educação. Heywood chama a atenção para as pesquisas que se ocupam das experiências educacionais anteriores, no âmbito do aprendizado dos ofícios, no período medieval. Considera ainda, que o acesso à educação também se fez marcar pelas desigualdades econômicas e de gênero e raça. (KUHLMANN JR, 2005, p. 240)

A idéia de escola não faria sentido na Idade Medieval já que o espaço entre crianças e adultos era compartilhado. A necessidade de integração da criança surgiu com sua exclusão do mundo adulto. O sentimento sobre a infância se dá nas camadas mais nobres da sociedade, não ocorreu de forma homogênea.

Assim, os sinais de desenvolvimento de sentimento para com a infância tornaram-se mais numerosos e mais significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII, pois os costumes começaram a mudar, tais como os modos de se vestir, a preocupação com a educação, bem como separação das crianças de

classes sociais diferentes. Ainda nos lembra que a escola era uma maneira de prolongamento da infância, enquanto a criança estava na escola, ela gozava desta etapa em sua vida.

Com a escola a criança deixa de ser misturada ao adulto para aprender e é mantida a distância numa espécie de quarentena antes de ser solta no mundo. A escola deixou de ser reservada aos clérigos para se tornar o instrumento normal da iniciação social, da passagem do estado da infância ao do adulto. (ARIÈS, 1981, p. 159).

O mesmo ainda afirma que a escola teve um papel muito importante no conceito de infância, porque “muito tempo se passou até que aparecesse como uma instituição especialmente reservada às crianças”. (ARIÈS, 1981, p.124). A escolaridade agora é tratada como uma questão de criança, e é na escola que a criança deveria estar. Porém com o surgimento da industrialização, a fábrica anula o papel da escola na vida criança, pois havia trabalho infantil na indústria têxtil, esta condição de trabalho infantil era dada para a criança do povo e não para a criança burguesa. (ARIÈS, 1981).

Como pudemos ver a educação esteve marcada pelas desigualdades sociais, questões relacionadas a gênero e a raça da criança. A história da criança e da família retrata uma história da Europa, quais foram os primeiros modelos de criança no Brasil?

## 2.2A CRIANÇA NO BRASIL

Para Del Priori (2010), a história das crianças no Brasil como no restante do mundo, vem mostrando que existe uma enorme distância entre o mundo infantil descrito pelas organizações internacionais, pelas organizações não governamentais e pelas autoridades, daquele no qual a criança encontra-se cotidianamente imersa.

Nossas crianças estão nas ruas, nas praças, nas praias, nas saídas das escolas. Há aquelas que estudam, as que trabalham, as que cheiram cola, as que brincam, as que roubam. Há aquelas que são amadas e, outras, simplesmente usadas. Estão nos anúncios da mídia, nos rótulos dos mais variados gêneros de consumo, aumentando o comércio e a indústria de produtos infantis. (DEL PRIORI, 2010, p.7).

Uma história marcada pela dor, traumas e conflitos. Trauma em deixar de ser criança, vendo seu universo de sonhos, esperança e fantasias desmoronar diante da cruel realidade do cotidiano do século XVI, perder sua inocência para nunca mais

recuperá-la. Em relação a esta questão convém considerar que o sentimento de impotência diante de um mundo que não sendo o seu tinha que ser assimilado independentemente de sua vontade. (DEL PRIORE, 2010).

Para Ariès (1981) a particularidade da infância não será reconhecida e nem praticada por todas as crianças, pois nem todas vivem a infância propriamente dita, devido às suas condições econômicas, sociais e culturais.

Mary Del Priori (2010) retrata as diversas infâncias em diferentes momentos da história do Brasil. Tal diversidade pode ser constatada, especialmente no Brasil Colonial. Neste período, as concepções de criança variaram de acordo com a sua etnia e a sua condição de classe.

Em um contexto de pobreza e miséria aparecem no Brasil às primeiras iniciativas de atendimento à criança abandonada, uma das instituições mais duradoras de atendimento à infância desvalida no Brasil, a Roda dos Expostos (1876-1950) ou a Roda dos Excluídos nas Santas Casas de Misericórdia, tratavam-se de um espaço em que os bebês poderiam ser deixados e entregues à caridade sem que a mãe fosse identificada.

“Por mais de um século a roda foi à única instituição de assistência à criança abandonada no Brasil, extinta somente em 1950 e sendo substituída pela creche para que as mães não precisassem abandonar seus filhos”.(KUHLMANN JR, 2010, p.78).

Diferenciando-se de países industrializados, o Brasil dá início à organização das primeiras creches no começo deste século (século XX), com uma clientela composta basicamente de filhos de indigentes e órfãos. Em São Paulo, as creches atendem principalmente o contingente de mulheres e crianças na extrema miséria, que aumentam os núcleos urbanos, fruto do deslocamento de populações pobres, em busca de melhores condições de vida. (KISHIMOTO, 1988, p. 24).

A não participação do Estado na implantação e funcionamento inicial das instituições de atendimento infantil permite, por um longo período, que este seja realizado por entidades de natureza filantrópica, privadas e religiosas. No Brasil, a efervescência das idéias pedagógicas modernas advindas dos países ditos de primeiro mundo, durante os finais do século XIX e início do século XX, fez com que médicos, juristas, intelectuais e religiosos voltassem seus olhares sobre a infância brasileira, particularmente sobre a infância pobre.

Foram então apresentados dois tipos de atendimento diferenciados: um de caráter mais assistencial para classes populares e outro mais pedagógico para as

classes abastadas. O modelo do "jardim-de-infância" era para atender crianças privilegiadas e os asilos ou creches para as crianças pobres. (KUHLMANN JR., 1998). Estas formas de atendimento às crianças serão disseminadas ao longo do século XIX e encontrarão, posteriormente, melhores condições no processo de ensino elementar no Brasil. Percebe-se que o predomínio de justificativas para a expansão de uma educação compensatória, para equilibrar as carências e defasagens socioculturais da classe trabalhadora, serviram para camuflar o interesse pela infância brasileira que visava atender aos desejos da nova sociedade que estava se formando e não puramente para o bem-estar da criança. Assim, o atendimento à infância passa a demarcar um tempo de submissão e constituição de novos sujeitos, de uma nova criança: aquela a ser escolarizável. (KUHLMANN JR., 2010). Somente em meados de 1940 é que prosperam no Brasil iniciativas governamentais de atendimento às crianças, e esse trabalho que era predominantemente assistencial evolui para uma preocupação educacional, então vinculado ao Ministério da Educação e Saúde Pública é criado o Departamento Nacional da Criança, onde centralizou esse atendimento, a partir daí viu-se a necessidade de estabelecer políticas educacionais adequadas à essas crianças.

A forma como compreendemos a criança e a infância tem passado por grandes evoluções. Em 1988, a Constituição Federal brasileira determina que a família, a sociedade e o Estado são responsáveis em garantir “com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação” e define o atendimento escolar às crianças menores como direito social: “a assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas”. (BRASIL, 1988).

Na atualidade a criança é vista legalmente, como um sujeito de direitos, situado historicamente e que precisa ter as suas necessidades físicas, cognitivas, psíquicas, emocionais e sociais supridas, não cabendo mais o modelo de criança como sendo um mini adulto.

Quando pensamos nas nossas crianças brasileiras percebemos que a realidade da maioria delas ainda é outra. Mesmo estando apenas na idade de brincar, ainda assumem responsabilidades que seriam apenas dos adultos, como trabalhar para ajudar na renda familiar.

Existe, sim, uma concepção da criança como um ser particular, com características próprias diferente do adulto. Mas por outro lado, a idéia de que existem

diferentes infâncias é fortalecida, a realidade é que ainda muitas crianças não têm acesso à uma alimentação saudável, à tecnologia e até mesmo à escola formal.

A seguir, será apresentado o estudo da criança como ser social, como um agente ativo que constrói sua própria cultura e contribui para a produção do mundo adulto. Uma criança que faz parte da cultura, atribuindo significado ao mundo que a rodeia.

### 2.3 ESTUDOS DAS CRIANÇAS E DA INFÂNCIA NO CAMPO DA SOCIOLOGIA

Existem inúmeros estudos sobre a criança e a infância na história, onde fica claro que as crianças sempre existiram, desde os primeiros registros históricos, porém, antigamente, como já mencionado, as crianças eram vistas como cópias fiéis dos adultos, na forma de se vestir, falar e agir. Eram seres desprovidos de qualquer sentimento por parte dos adultos, não tinham espaço na sociedade, eram totalmente passivos nas suas atitudes. Em alguns contextos socioculturais, os rituais de transição são bem definidos e a infância geralmente termina no momento biológico de mutação do corpo. A preocupação em relacionar a criança e a infância enquanto categoria social é uma idéia moderna. (SARMENTO; PINTO, 1997).

O nascimento sobre os estudos em torno da criança e o sentimento da infância teve início na época moderna, nesse momento as crianças foram introduzidas em estudos acadêmicos e a infância passou a ser uma condição de construção social. Na área da pesquisa, o estudo das crianças, deixa de ser exclusiva da medicina, psicologia do desenvolvimento, da antropologia ou da pedagogia para considerar o fenômeno social da infância concebido como uma categoria social autônoma, analisável nas suas relações com a ação e a estrutura social. (SARMENTO; PINTO, 1997).

Infância sempre foi um tema secundário na pesquisa sociológica, introduzido geralmente em assuntos onde se tratavam sobre família, a criança e sua infância jamais eram vistas como um tema principal, porém havia uma preocupação em entender como uma cultura se reproduz através da socialização das crianças. De acordo com Borba (2006, p. 58)

Autores do campo da sociologia da infância, de modo geral, sinalizam que essa nova abordagem provocou uma mudança de paradigma tanto nas concepções de infância quanto nas formas de estudá-las, a partir do

posicionamento das crianças como sujeito ao invés de objetos da pesquisa. A concepção de crianças como sujeitos, no entanto, vai além da noção de que as crianças possuem uma subjetividade, estendendo-se para a compreensão de que elas são sujeitos ativos na sociedade em que se inserem e de que seus conhecimentos, sentimentos e valores devem ser levados em conta na pesquisa, ou seja, as crianças devem ser ativas e participantes também no processo de pesquisa.

Os estudos a princípio eram voltados somente em colher dados sobre as mudanças na estrutura familiar e na vida infantil, bem como a distribuição dos recursos nas diferentes faixas etárias, porém ambos usando a criança como unidade de análise. Esse estudo teve sua importância uma vez que diagnosticou a interdependência das gerações futuras com o investimento em crianças. Isso fez com que muitos países passassem a avaliar os efeitos da globalização na vida e trajetória social das crianças até a idade adulta. (CORSARO, 2005).

Na atualidade, coexistem diferentes métodos de pesquisa com a participação direta das crianças, contudo exige-se muita prudência na utilização desses métodos

Para firmar sua autonomia e reivindicar sua importância, esse campo do conhecimento refuta: [...] o estatuto da criança como ser-em-devir (na verdade, todos os seres humanos são seres-em-devir, independentemente da idade), para se centrarem nas características atuais, presentes, sincrônicas da criança como ser-que-é na completude de suas competências e disposições. Esse centramento no ser criança, em detrimento da visão tradicional da criança como ser em trânsito para a adultez, tem como forte consequência a análise dos mundos da criança a partir de sua própria realidade, a auscultação da voz da criança como entrada na significação de seus mundos de vida e a aceitação da criança como ser completo e competente, isto é, compreensível apenas a partir da aceitação de sua diferença face ao adulto. (SARMENTO, 2013, p. 15).

A construção de uma “Nova Sociologia da Infância” se processa em dois pilares simultâneos: “as crianças são agentes sociais, ativos e criativos que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas”. (CORSARO, 2005, p. 15).

Corsaro, por exemplo, construiu uma estratégia para inserir-se no grupo de crianças, que o autor definiu como entrada reativa, que consistia na sua constante permanência nas áreas da escola dominadas pelas crianças.

Com isso, o autor esperava que as crianças reagissem à sua presença quando ficava nesses espaços em que os/as adultos/as raramente se aproximavam, por também serem de difícil acesso, como o trepa-trepa ou a casinha de bonecas. Essa longa permanência permitiu ao autor chegar a certas categorias ou traços de culturas da infância, como: as tentativas das

crianças para ganhar o poder dos/as adultos/as; a amizade e partilha. (COLL, 2005, p. 171).

Enquanto pesquisador, ele não queria ser associado a uma figura autoritária na relação com as crianças pesquisadas, precisava naturalmente criar um elo de amizade para não perceberem que estavam sendo pesquisadas. “As crianças são motivadas a dar respostas verdadeiras e cuidadosas se o entrevistador e a criança tiverem um bom relacionamento e se a criança se sentir segura”. (CORSARO, 2005, p. 60). Por isso não bastava apenas observar, precisava fazer parte daquele contexto, aguardando a aproximação curiosa da criança para interagir, participar, perguntar (de forma ordenada e adequada) e então compreender como elas agem, como partilham as brincadeiras entre seus pares, tornando-se assim um adulto atípico, conforme destaca o autor

Estou convencido de que as crianças têm as suas próprias culturas e eu sempre quis tornar-me parte e documentá-las. Para fazer isso eu precisei entrar nas vidas quotidianas das crianças – para ser uma das crianças o melhor que pudesse. (CORSARO, 2005, p. 446).

O convívio ao longo do tempo junto às crianças fez o autor perceber que no universo infantil as interpretações dos fatos são naturalmente ingênuas, puras, diferentemente do ponto de vista do adulto, o qual rapidamente descarta idéias, conhecimentos e contribuições da cultura das crianças, julgando as opiniões adultas como verdadeiras.

Considerar as investigações com as crianças e não sobre as crianças é um aspecto relevante, pois possibilitam as crianças se tornarem copesquisadoras, pois são elas agentes ativos e diretos dessa pesquisa.

A sociologia da infância só poderá se desenvolver se for capaz de se articular com um programa em renovação na própria sociologia, [...] articulando o estudo das crianças como indivíduos sociais com a influência das estruturas sociais (em processo contínuo de reestruturação) na configuração da categoria geracional infância. A sociologia da infância precisa dar conta da defasagem do programa institucional com os processos contemporâneos de subjetivação e precisa constituir-se como uma sociologia da construção discursiva da infância, ampliando-se através do trabalho interdisciplinar capaz de compreender as redes simbólicas de articulação da infância. Finalmente, a sociologia da infância só poderá concretizar o seu programa científico se assumir a participação da criança como referente, a um só tempo, social e metodológico, se tomar a criança como sujeito do conhecimento e se fizer de si própria uma verdadeira sociologia: isto é, a

ciência que busca o conhecimento dos fatos sociais, através das e com as crianças. (SARMENTO, 2008, p.24).

Diferentemente das teorias tradicionais, que pesquisavam a socialização, como um processo pelo qual a criança se adapta para internalizar a sociedade, como consumidora da cultura estabelecida pelos adultos. As perspectivas teóricas interpretativas e construtivistas da socialização argumentam que as crianças e os adultos, são participantes igualmente ativos na construção social da infância e na reprodução interpretativa de suas culturas. (CORSARO, 2005).

### **3 TEORIAS SOCIAIS DA INFÂNCIA**

Este capítulo apresenta inicialmente as teorias da infância, inicia com as teorias tradicionais de socialização e de desenvolvimento infantil e posteriormente apresenta uma nova abordagem teórica no estudo da infância.

#### **3.1 TEORIAS TRADICIONAIS DA INFÂNCIA**

As crianças foram a princípio socialmente negligenciadas devido sua posição subordinada, não havia expectativas sobre suas necessidades e contribuições sociais. O âmbito familiar por muito tempo foi à única via de socialização, pois lá eram treinadas, internalizavam e se adaptavam como única preocupação de se tornarem adultos funcionais para o sistema social. (CORSARO, 2005).

Para o autor as primeiras teorias sociológicas abordam mais sobre a forma como os indivíduos se relacionam com a sociedade, sendo um poderoso determinante do comportamento individual. No modelo de processo de socialização determinista, as crianças são tomadas pela sociedade, sendo moldadas e treinadas para se tornarem em potenciais membros competentes e participativos, pois desempenham um papel passivo em todo o processo. Grande parte dos trabalhos sociológicos sobre as crianças e a infância está assentada nas teorias sobre socialização, que, em simples palavras, significa “o processo pelo qual as crianças se adaptam e internalizam a sociedade”. (CORSARO, 2005, p. 19).

Desde esse ponto de vista é importante trazer algumas considerações advindas de Durkheim (1978)

[...] por condição natural, em estado de passividade perfeitamente comparável àquele em que o hipnotizador é artificialmente colocado. A consciência não contém ainda senão pequeno número de representações, capazes de lutar contra as que lhe são sugeridas, - a vontade é ainda rudimentar. Por isso, é a criança facilmente sugestível. Pela mesma razão, torna-se muito sensível ao contágio do exemplo, muito propensa à imitação. (DURKHEIM, 1978, p. 53).

Para Corsaro (2005) essa concepção de criança explicitamente comungada por Durkheim e tão amplamente aceita, até os dias atuais, tão diferentes daquela outra que a Sociologia da Infância trabalha, enquanto sujeito social ativo, criativo e inventivo e, inclusive, transgressor da ordem adulta.

Dentro desta perspectiva, surgem duas abordagens diferentes, o funcionalista onde a criança deve ser preparada e treinada seguindo normas, porém ainda vista como um problema que ao mesmo tempo em que é útil ao sistema é uma ameaça, até que a mesma seja socializada completamente pensando numa abordagem de perspectiva futura onde possua requisitos que irão contribuir continuamente com a sociedade; e o reprodutivista que focou na desigualdade, nas vantagens àqueles com acesso a recursos culturais mais elevados, com oportunidades diferenciadas nas diversas instituições sociais, inclusive educativas, determinando o acesso das crianças conforme sua integração na sociedade.

Tanto a abordagem funcionalista como a reprodutivista apresentam fragilidades por considerarem muito o resultado da socialização, simplificando todo o processo que é altamente complexo e ignorando que as crianças não internalizam apenas a sociedade em que nasceram. (CORSARO, 2005).

### 3.2 TEORIAS CONSTRUTIVISTAS

O modelo de processo de socialização construtivista foi influenciado pela teoria psicológica do desenvolvimento, sobre tudo por Piaget (1986) que se interessou pela evolução do conhecimento, o mesmo acreditava que as crianças organizavam seu mundo desde muito cedo, passando por diferentes estágios e de forma diferenciada dos adultos, além dos estágios do desenvolvimento, outro ponto importante sobre os estudos de Piaget é a concepção de equilíbrio, processo pelo qual a criança cria para lidar com problemas do mundo externo, ou seja, “compensação resultante das atividades do indivíduo em resposta às invasões externas”. (PIAGET, 1986, p. 101).

Já Vygotsky teve uma abordagem mais sociocultural (1978) sinalizou que as crianças desempenham papel social ativo, resultantes de ações coletivas com outras pessoas e que se contextualizam em sociedade. Deste modo, a mudança social pode exigir alterações nos requisitos dos indivíduos conduzindo para o desenvolvimento psicológico e social. Nessa interação com o outro o desenvolvimento da criança está sempre à frente do que se estivesse sozinha, na qual a linguagem desempenha um papel importante, já que codifica a cultura e a criança passa a usá-la gradualmente como ferramenta para participar dessa mesma cultura. Para ele primeiro a criança internaliza ações desenvolvidas na interação com o outro e depois em nível individual, o chamado Zona de desenvolvimento proximal. (VYGOTSKY, 1978, p.86).

Embora Piaget e Vygotsky tenham contribuído muito com o entendimento sobre o processo de desenvolvimento da criança, seja pela interiorização individual, seja pela interação com o outro, o modelo construtivista, apesar de considerar o papel ativo das crianças na reprodução social não analisam adequadamente as crianças enquanto coconstrutoras das realidades sociais, como refere Corsaro (2005, p.29)“ o construtivismo oferece uma visão ativa, mais solitária da criança”.

Ainda de acordo com Corsaro, o desenvolvimento individual é concebido como parte integrante de um processo social coletivo, onde cada indivíduo contribui continuamente por meio das interações que estabelece com os outros, a natureza destes processos coletivos e o modo como evoluem no tempo relativamente à infância é o centro de interesse da teoria da reprodução interpretativa, que destaca a importância do conceito de ação coletiva e a capacidade de interpretação e transformação que as crianças têm da herança cultural transmitida pelos adultos.

É fundamental compreender que não existe socialização apenas pela interiorização isolada dos conhecimentos e habilidades de adultos pela criança, é preciso reconhecer a importância da atividade coletiva da criança, como elas se apropriam, reinventam, reproduzem e criam cultura com o adulto e entre si para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. À medida que se tornam parte, não se limitando a imitar ou internalizar o mundo ao seu redor, ela tem liberdade em interpretar ou dar sentido a sua cultura e a participarem dela, atribuindo sentido ao mundo adulto ou produzindo seus próprios mundos e cultura de pares. (CORSARO, 2005).

### 3.3 CULTURAS INFANTIS

No início as crianças eram vistas apenas como um ser incompleto, e a infância era uma etapa que antecedia a fase adulta, eram impossibilitadas de opinar e mostrar suas habilidades, apenas obedecia e seguia regras dos adultos que socialmente eram superiores a elas. “[...] esta imagem dominante da infância remete as crianças para um estatuto pré-social: as crianças são invisíveis porque não são consideradas como seres sociais de pleno direito. Não existem porque não estão lá: no discurso social”. (SARMENTO&GOUVEA, 2009, p.19).

De acordo com Corsaro (2011) hoje já sabemos que as crianças são agentes produtores de cultura, com formas próprias de ver, agir e compreender o mundo, e assim vão desenvolvendo atitudes e comportamentos através de suas relações sociais, a isso chamamos de reprodução interpretativa da cultura, onde por meio da interação com outras crianças, produzem uma série de culturas de pares.

As crianças têm um modo ativo de ser e habitar o mundo, elas atuam na criação de relações sociais, nos processos de aprendizagem e de produção de conhecimento desde muito pequenas. Sua inserção no mundo acontece pela observação cotidiana das atividades dos adultos, uma observação e participação heterodoxa que possibilitam que elas produzam suas próprias sínteses e expressões. A partir de sua interação com outras crianças – por exemplo, por meio de brincadeiras e jogos – ou com os adultos – realizando tarefas e afazeres de sobrevivência - elas acabam por constituir suas próprias identidades pessoais e sociais. (BARBOSA, 2007, p. 1066).

Conforme Corsaro (2011) a participação das crianças nas rotinas culturais mediadas pelos adultos e que geralmente acontecem nos primeiros anos de vida, na família, mostram o papel fundamental que as mesmas desempenham no desenvolvimento da cultura de pares. O termo pares é usado segundo Corsaro (2011, p.127) “[...]especificamente para referir ao grupo de crianças que passa seu tempo quase todos os dias juntas [...]”. Vale destacar, na obra - a Sociologia da Infância -, como em outros textos de Corsaro, a tradução do inglês de *peerculture* como cultura de pares, “definida como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares”. (CORSARO, 2011, p. 32).

De modo geral, as primeiras interações sociais da criança são decididas pelos pais. Após as crianças começarem a deixar o âmbito familiar suas atividades com

outras crianças e sua produção coletiva de uma série de cultura de pares vão se tornando tão importantes quanto às interações com os adultos.

Dessa forma as crianças deixam de serem apenas espectadores da cultura adulta e tornam-se ativas no processo de formação da sua própria cultura, através do convívio em grupos sociais com seus pares, em que organizam regras internas e criam estratégias de ação em suas brincadeiras, manifestando seus desejos e opções, facilitando as relações infantis.

As crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam e se apropriam criticamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. A noção de reprodução inclui a idéia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais. (CORSARO, 2009a, p. 31).

Para o autor as crianças de forma ativa reinterpretam de forma criativa os valores e as normas sociais, principalmente durante o brincar. Sarmiento (2002 apud BARBOSA, 2007, p.1067), apresenta alguns princípios geradores das culturas da infância. São eles: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. As crianças, em seus grupos, produzem culturas de crianças, e a reflexão sobre estas práticas empíricas nos possibilita perceber as diferentes culturas infantis.

Sendo assim, o que diferencia a cultura infantil da cultura criada na sociedade?

O que caracteriza as culturas das crianças é a relação sempre presente entre a fantasia e a realidade, entre o possível e o impossível, entre o presente e o imaginário; à ludicidade como modo de ser infantil que recria constantemente o mundo; a fantasia do real como a possibilidade de as crianças entrarem e saírem, continuamente, do universo da fantasia/ realidade; e a reiteração como tempo que flui de modo recursivo na vida das crianças e mantém a permanência da infância na sociedade. Onde para as crianças o real é um efeito de segmentação, transposição e recriação da forma como ela interpreta as situações e acontecimentos. (SARMENTO, 2003, p. 12 apud HARRIS, 2002, s/p).

Para Barbosa (2007, p.1067)“ um aspecto extremamente importante é o de observar que as culturas infantis não são independentes das culturas adultas, dos meios de comunicação de massa, dos artefatos que elas utilizam cotidianamente, mas se estruturam de outra maneira”.Então compreendemos que a cultura social tem um significado mais lógico das situações, já a cultura infantil faz relação entre o real e o imaginário, ficando extremamente perceptível nas atitudes das crianças, não que ela pense em faz-de-conta apenas no momento do brincar, mas na capacidade que tem

ao criar algo imaginário através de uma situação real que esteja acontecendo, atribuindo significado às coisas e construindo a sua visão de mundo.

Dessa forma as crianças vão se desenvolvendo e integrando uma rede social, construindo seus próprios mundos, pois passam a assimilar tudo que as rodeia, formando um grande grupo e criando diferentes culturas infantis.

Conhecer as diferenças entre os povos e suas culturas, respeitá-las e valorizá-las é fundamental na educação, e quando as crianças passam a frequentar o meio escolar vão ampliando e construindo novas linguagens, pois se deparam com as diferentes culturas trazidas por seus pares, adquiridas no meio familiar e nas tradições culturais da comunidade onde vivem. Nesse ambiente escolar é que as crianças passam a representar através do faz-de-conta informações do mundo adulto. Nesse momento passam a transmitir os comportamentos culturais vivenciados no meio familiar e criam regras internas que organizam seus próprios jogos e brincadeiras e vão manifestando suas opiniões a isto chamaram de cultura infantil geracional, pois são permanentemente recriadas pelas gerações mais novas. (BARBOSA, 2007).

### 3.4 CULTURA LÚDICA

Ao considerarmos cultura como um conjunto de crenças, arte, costumes, hábitos e aprendizados produzidos pelo homem, deveriam compreender que o brincar, o brinquedo e os jogos são heranças sociais e históricas que marcam o povo num determinado tempo histórico. Sendo assim, “a criança não brinca numa ilha isolada. Ela, bem como o adulto, não se contenta apenas com a realidade, ela necessita conectar com o imaginário”. Esse imaginário é um conhecimento ou vivência guardado num banco de dados, são eles: as representações, as imagens, os símbolos ou os significados, elaborados pela cultura. Portanto, a criança brinca com as substâncias materiais e imateriais que lhe são acessíveis. (BROUGERE, 2001, p.105).

Entretanto, a cultura lúdico sendo esse conjunto de conhecimentos e atitudes que permitem que uma brincadeira aconteça, com certa autonomia, porém ligado a uma cultura global, indica que são dependentes uma da outra, dessa forma a criança não recebe uma cultura pronta e acabada, mas vai a transformando de acordo como interpreta tal situação.

Corsaro (2009, p.24) usa o termo reprodução interpretativa como uma alternativa para a compreensão dessa inserção ativa e criativa das crianças no mundo. Para ele, as crianças são, ao mesmo tempo, “produto e produtora de cultura, pois elas não apenas reproduzem ou imitam o mundo dos adultos”.

Ainda de acordo com o autor, considerando que o brincar e o brinquedo são elementos históricos da sociedade, de sentido simbólico ou concreto, que ressignifica as atividades lúdicas, conforme a criança vai crescendo e vivenciando diferentes contextos ela passa a compreender e interpretar se uma situação é real ou imaginária. Por exemplo, uma pessoa brincando de luta com outra, se quem estiver presenciando não possuir referência da cultura lúdica poderá concluir que tal atitude é uma violência.

O que não devemos esquecer é que existem diversas interpretações para uma mesma circunstância, depende muito do olhar que se faz. Para nós adultos essa interpretação é ainda mais complicada, pois precisamos buscar a referência lúdica na cultura apreendida em nosso contexto familiar e social, já para as crianças essa interpretação ocorre de forma mais branda, pois ela consegue facilmente levar uma situação real para o imaginário e vice-versa.

Segundo Brougère (1998, p.106) “[...] a produção dessa cultura lúdica, como qualquer cultura, não existe pairando acima de nossas cabeças, mas é produzida pelos indivíduos que dela participam. Existe na medida em que é ativada por operações concretas que são as próprias atividades lúdicas”. As regras e formas de brincar mudam de região para região e vão se adaptando com características diferentes, dessa forma a criança aprende a estrutura de determinado jogo ou brincadeira e vai utilizando-a em novos contextos, seja sozinha ou com outras crianças. Isso possibilita que a mesma vá personalizando suas atividades lúdicas, porém não esquecendo que essas particularidades já advêm de uma cultura.

Sarmiento (2003, p.14) elucida que a cultura lúdica e a cultura de pares dispõem de três vocábulos para referir-se à mesma realidade lúdica, sendo: “o brincar, como uma prática lúdica não-formal; o jogo, como prática lúdica estruturada e dirigida por regras; e o brinquedo, como um artefato lúdico” Brougère (2008) também afirmou tal diferença, ao considerar o brinquedo como um objeto carregado de significados em sua concretude, possuindo um valor cultural. O brinquedo também pode ser um objeto que a criança manipula livremente, sem envolver regras.

O autor ao descrever uma de suas pesquisas observou crianças brincando com a boneca Barbie e destacou que a mencionada boneca traz em si a representação da

mulher adulta, cheia de estereótipos sociais: alta, magra, olhos claros. Mas na brincadeira da criança ela pode ser bebê, mãe, filha, trabalhar e ir se ajustando aos desejos das crianças, pois para Brougère (2008, p.13) “[...] a brincadeira escapa a qualquer função precisa e [...] o que caracteriza a brincadeira é que ela pode fabricar seus objetos, em especial, desviando de seu uso habitual os objetos que cercam a criança; além do mais, é uma atividade livre, que não pode ser delimitada”.

Dessa maneira, ao possibilitar que brincando as crianças se apropriem dos códigos culturais de uma determinada sociedade, se está contribuindo para o seu processo de socialização. Por isso, é fundamental criar tempos e espaços nas instituições de Educação Infantil para que o brincar realmente aconteça, pois se acredita que a brincadeira é cultural e socialmente transmitida e aprendida.

Neste sentido é preciso, efetivamente, romper com o mito de que a brincadeira é apenas um ato natural. Deve-se levar em conta que a criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto familiar e social, e que seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. (BROUGÈRE, 2001).

Brougère enfatiza que a brincadeira pressupõe aprendizagem social. Ela não é uma atividade inata, e sendo assim, é preciso que os educadores de crianças pequenas compreendam que a cultura lúdica infantil precisa ser expandida.

Cabe então às instituições de Ensino, enriquecer a cultura lúdica das crianças resgatando jogos e brincadeiras da cultura histórica, social e familiar, e também colocar à disposição dos pequenos todos os suportes necessários para dar liberdade à imaginação, disponibilizando então brinquedos, objetos e tempo necessário para a sua realização, aonde a criança vá construindo e adquirindo sua própria cultura lúdica. Acredita-se que através da brincadeira com seus pares ela vai experimentando o universo, ressignificando com suas atitudes, regras e esquemas dos jogos e brincadeiras transmitidos de geração para geração.

Na cultura lúdica, as regras de um jogo não se limitam, pois cada indivíduo terá as regras de acordo com a sua cultura lúdica, individualizado/particularizado, não interferindo num jogo coletivo, onde se faz necessário haver o conhecimento das regras gerais desse jogo. As crianças usam essas regras mais como esquemas, pois nos jogos de imitação utilizam falas, movimentos e expressões que observaram na realidade dos adultos e assim vão produzindo jogos particulares de acordo com seus interesses, idade e sexo, e vão modificando conforme seu amadurecimento e

interações no ambiente escolar o qual possuem contato direto com seus pares, esses de diferentes contextos sociais. (BROUGÈRE, 2001).

De acordo com Borba (2006) hoje, por influência da mídia, pela violência nas cidades, pela falta de espaço nas casas e pela ausência da família por conta de seus trabalhos, a formação da cultura lúdica vem sendo transformada. As crianças já não interagem com seus pares na comunidade onde vivem, e isso reflete diretamente na forma da criança brincar, e ela passa a buscar recursos externos que possam contribuir com suas brincadeiras, e assim vão reinventando através desses recursos novas formas de produzir cultura lúdica.

A televisão, por exemplo, é um elemento externo de grande influência hoje em dia, suas imagens e representações não são simplesmente imitadas pelas crianças, mas ressignificadas a partir de suas práticas lúdicas. Brougère (2001, p.57) pontua que a televisão, com suas imagens e ficções, influenciou a vida e a cultura lúdica da criança.

A televisão não se opõe à brincadeira, mas alimenta-a, influencia-a, estrutura-a na medida em que a brincadeira não nasceu do nada, mas sim daquilo com que a criança é confrontada. Reciprocamente, a brincadeira permite à criança apropriar-se de certos conteúdos da televisão.

Assim como a televisão, temos outro influenciador com uma única função social a do desejo, tais como vídeo game, bonecas com expressão real, celulares e outros, que modificam a estrutura das brincadeiras e transforma a cultura lúdica natural, essa relação é um reflexo do mundo social presente.

Nesse sentido o ambiente escolar contribui para o resgate das culturas familiares e históricas, pois as crianças passam metade do dia, quando não o dia todo, dentro da escola, junto a seus pares, e a todo o momento são levados a ressignificar os espaços, reinventar brincadeiras e a explorar os brinquedos liberando e desenvolvendo a imaginação.

## **4 O PROCESSO DO BRINCAR**

### **4.1 O BRINCAR E O BRINQUEDO**

O ato de brincar é intrínseco à vida humana é uma característica da infância. É brincando que a criança conhece o ambiente que a cerca, estabelecendo uma relação lúdica com as pessoas. A princípio, os pais brincam com seus bebês estimulando os sentidos que se integram com o mundo. Em seguida ela brinca sozinha e com seu próprio corpo, após, já compartilha e se relaciona com outras crianças. A partir dessa fase, brincando desperta nela o prazer de cantar, dançar, desenhar, atuar, representar e expressar suas idéias e sentimentos, desenvolvendo seu raciocínio, sua linguagem e sua criatividade. (BROUGÈRE, 1998).

Nesse contexto, é perceptível que desde o nascimento a criança reage aos estímulos externos advindos do ambiente em que vive e do seu corpo, sendo assim um processo contínuo de agregação de informações tanto para o desenvolvimento físico quanto para o cognitivo. Muitos estudos explicam essa relação entre os movimentos e a aprendizagem, esses estudiosos enfatizam que por meio dessa relação o desenvolvimento da habilidade motora, a exploração e interação com o meio e com objetos/brinquedos, ocorre porque a sensação é aperfeiçoada pelas contínuas estimulações sensoriais causadas pelos movimentos. (BROGERE, 2001). O autor afirma que [...] “o brinquedo pode ser considerado uma mídia, que transmite à criança certos conteúdos simbólicos, imagens e representações reproduzidas pela sociedade que a cerca”. (BROUGÈRE, 2001, p. 63). Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brincam. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características.

Brougère (2010) diz que os brinquedos são objetos que podem ou não estarem presentes nas brincadeiras e que, ainda quando estão presentes não impõem a maneira de brincar. A criança quando brinca representa o brinquedo de sua maneira. A criança que o manipula tem em suas mãos um objeto a decodificar. Corsaro destaca que, os brinquedos constituem a cultura material da infância, para ele “as crianças se apropriam coletivamente e criativamente, usam e introduzem aos brinquedos significados, tanto na família quanto em suas culturas de pares” (2011, p. 145). Já Sarmiento (2004) salienta que o brinquedo e o brincar são também um fator fundamental na recriação do mundo e na produção das fantasias infantis, concordando, assim, com Brougère (1995), que também argumenta que o brinquedo é mais do que um instrumento de brincadeira, ele traz para a criança, não só um meio de brincar, mas também imagens, representações e universos imaginários.

Através da dimensão cultural da brincadeira, o autor refere que a mesma é a princípio um confronto com a cultura: “Na brincadeira, a criança se relaciona com conteúdos culturais que ela reproduz e transforma, dos quais ela se apropria e lhes dá uma significação, é a entrada na cultura particular com todo seu peso histórico [...]”.(BROUGÈRE, 1995, p. 76).

Sendo assim, o brincar nada mais é que a interpretação das atividades humanas e sua relação com o mundo é o modo como se brinca, o estado de espírito com que se brinca, depende da intenção da criança. Brougère considera, ainda, que brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessitam de aprendizagem: “a brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata [...]”. (BROUGÈRE, 1995, p. 98).

Portanto, existem dimensões funcionais e simbólicas inscritas no brincar e no brinquedo, que é culturalmente produzido e é revalorizado e ressignificado pela criança. Assim, o brincar e o brinquedo são reveladores da cultura lúdica e das diferentes maneiras de lidar com o mundo que é apresentado por seu intermédio. Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brincam.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil de 2013 o brincar e as interações são entendidos como eixo estruturante e estruturador da ação pedagógica na Educação Infantil, ocupando lugar central no currículo. (BRASIL, 2013). É através da interação e das brincadeiras que a criança vai se expressar, sentir, se mover e descobrir seu ambiente. Para Brougère (2001, p.63) o brinquedo e a brincadeira, constituem espaços de criação, transgressão, formação de sentidos e significados que fornecem aos sujeitos novas formas de inteligibilidade, comunicação e reação à vida, reproduzindo e produzindo sentidos de existir.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta seis direitos de aprendizagens. São eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. O brincar integra-se a esse grupo.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais e é nesse ponto que iremos focar.” (BRASIL, 2017, p.36).

Ao brincar as crianças fantasiam, imaginam, e mudam as regras das brincadeiras. Quando brincam de médico, de fazer comida, de mãe e filho o lúdico se faz sempre presente nas atividades das crianças, elas interagem, aprendem, e criam situações através do faz de conta. É neste ato que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e suas relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações.

O “mundo do faz de conta” faz parte da construção pela criança de sua visão do mundo e da atribuição do significado das coisas. No entanto, esta expressão “faz de conta” é algo inapropriado para referenciar o modo específico como as crianças transpõem o real imediato, e o reconstruem criativamente pelo imaginário, seja importando situações e personagens fantasistas para seu cotidiano, seja interpretado de modo fantasia os eventos e situações que ocorrem. Na verdade, a dicotomia realidade fantasia é demasiado frágil para denotar o processo de imbricação entre dois universos de referência, que nas culturas infantis efetivamente se encontram associados. Poderemos de resto justamente, interrogarmos sobre se essa imbricação não ocorre também no mundo dos adultos, isto é, se toda a interpretação não é sempre projeção do imaginário e se o “real” não é, afinal, o efeito da segmentação, transposição e recriação feita no ato da interpretação de acontecimentos e situações. (SARMENTO, 2004, p.16).

Por meio da brincadeira de faz-de-conta as crianças utilizam seus conhecimentos acerca das relações familiares, enquanto (re)produzem os elementos de sua cultura, os apreende e legitima, levando para o espaço da brincadeira os modelos de comportamentos construídos nas interações vivenciadas nos seus diversos contextos.

Sendo assim, o brinquedo e o brincar são fatores fundamentais na recriação do mundo e na produção das fantasias infantis.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no referencial teórico estudado foi possível concluir que nem sempre a criança foi compreendida pela humanidade como um ser em particular, por muito tempo foi vista como um adulto em miniatura.

Foi a partir do século XVII, que a situação começou a mudar despertando um sentimento de infância e surgindo um olhar sobre a criança. Um fato marcante foi a forma que a criança era educada. Essa aprendizagem que antes se dava na convivência das crianças com os adultos em suas tarefas cotidianas sendo treinada apenas para executar uma função, passou-se a dar-se na escola. Dessa forma a criança é separada dos adultos numa espécie de quarentena até estarem prontas para a vida em sociedade.

De tal modo, percebemos que ao longo da história a concepção que se tinha de criança foi sendo transformada de acordo com a necessidade e imposições sociais, e a escola passa a ser um instrumento de iniciação social, um exemplo de passagem da infância para a vida adulta.

Mesmo com toda essa valorização que a criança passou a ter, inclusive com vestimentas adequadas e a preocupação da família quanto a um melhor aprendizado, havia uma desigualdade social. Nem todas as crianças vivenciaram uma infância de acordo com sua vontade, pois as famílias não tinham as mesmas condições sociais, econômicas e culturais. Nesse sentido encontramos dois exemplos de escola, aquela voltada aos filhos da elite, onde a preocupação era a aprendizagem dos bons modos, o conhecimento artístico através da música, e aquela voltada aos mais desfavorecidos, com único papel de formar um ser que fosse útil à sociedade quando adulto. Mais uma vez as particularidades da infância e a criança como produtora de cultura estavam esquecidas. Por necessidades de mão-de-obra barata a indústria permitia o ingresso de crianças muito novas ao trabalho, e essas por sua vez, devido a necessidade financeira da família se sujeitavam a deixar para trás uma infância dos sonhos.

A sociologia da infância, abordagem estudada nesse trabalho de pesquisa, tem conferido às crianças um estudo científico que lhes permite maior visibilidade e reconhecimento de sua condição de ator social. Para os teóricos que estudam esta abordagem a criança é uma agente social criativo, ativo e produtor de cultura.

Conforme a revisão da literatura o conceito de socialização quase sempre foi usado em referência à educação dos mais jovens, no sentido de transmissão intergeracional e de inserção da criança na cultura. No entanto, a sociologia da infância, acentua a participação e a influência das crianças como agentes ativos na construção de seus mundos sociais e também nos dos adultos.

E essa socialização ocorre entendendo que o brincar é um pilares das culturas da infância na perspectiva proposta por Sarmiento (2002), concebe-se o brincar como uma atividade social significativa que pertence, antes de tudo, à dimensão humana, constituindo, para as crianças, uma forma de ação social importante para a construção de suas relações sociais e das formas coletivas e individuais de interpretar o mundo.

Nesse sentido entende-se que o ambiente escolar contribui profundamente para o resgate das culturas, familiares e históricas, visto que as crianças passam muitas vezes mais tempo nas instituições de ensino do que em suas casas, sem dúvida deve-se levar em conta que esse ambiente é carregado de diferentes culturas, visto o número de crianças que lá estão em interação contínua, onde cada uma pode representar as vivências presentes em seu meio social, transformar uma realidade difícil em algo mais simples, dar significado a determinado objeto, fantasiar, criar e aprimorar suas atitudes através das brincadeiras com outras crianças da mesma idade, potencializando a cultura lúdica.

Hoje ainda se encontra instituições de ensino que acreditam que o brincar é perder tempo, mas diante de todo estudo realizado fica evidente a necessidade de mudar essa visão. Está claro quanto o brincar favorece no desenvolvimento emocional, físico e cognitivo da criança. Enquanto elas brincam, criam estratégias para resolver situações, minimizando os conflitos e aumentando a autoestima, pois aprenderão a expressar seus pontos de vista e passam a respeitar a si mesmo e aos outros, e assim vão se apropriando do mundo de uma forma mais leve e descontraída, e nesse contexto o professor aparece como mero mediador, aquele que muitas vezes apenas apresentou as regras da brincadeira, possibilitou a liberdade de expressão, levando à aprendizagem.

Por fim, após todo estudo realizado, ficou evidente que vivemos num eterno processo de aprendizado com as crianças, não cabe mais não levar em conta as particularidades da infância, sendo que as crianças são as peças fundamentais no desenvolvimento da sociedade, seja ela econômica ou cultural. Deve-se respeitar o

tempo da infância e valorizar a brincadeira no ambiente familiar com a participação de todos, resgatando a cultura singular dos que ali vivem, e no ambiente escolar o brincar deve ser considerado aprendizagem, sendo esse mediado pelo professor com ações motivadoras, desafiadoras e prazerosas, mais significativas e eficientes que as tradicionais. A criança de hoje necessita dessa transformação, ela já não enxerga o mundo e a educação da mesma forma que acontecia há décadas.

## REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARBOSA, M.C.S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: ARTMED, 2006.
- BORBA, Ângela Meyer. **Culturas da Infância nos espaços temos do brincar**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.
- BRASIL. **Constituição Federal**. Art. 208, IV, 1988.
- BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LEI Nº 9394 de Setembro de 1996. Editora do Brasil.
- BRASIL. **Características do Referencial Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998 vol.3.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999.
- BRASIL. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CNE/CEB nº: 20/2009
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação, MEC. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral, Brasília, 2013.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**, Conselho Nacional de Educação – CNE e homologação pelo Ministério da Educação – MEC, em 20 de dezembro de 2017.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Coleção Questões de Nossa Época, 1997.
- \_\_\_\_\_. **A criança e a cultura lúdica**. Rev. Fac. Educ. vol.24 n.2 São Paulo July/Dec. 1998.
- \_\_\_\_\_. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Lúdico e Educação: novas perspectivas. Linhas críticas**. V.8. n. 14, 2012.
- CORSARO, W.A. **A reprodução interpretativa no brincar ao faz-de-conta das crianças**. Educação, Sociedade e Cultura, Porto, Portugal, n.17, p.113-134, 2002.

\_\_\_\_\_. **Reprodução interpretativa e cultura de pares.** In: MULLER, Fernanda e CARVALHO, Ana Maria Almeida Carvalho (Orgs.). Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

CORSARO, William; MOLINARI, Luísa. Entrando e Observando nos Mundos das Crianças: reflexão sobre etnografia longitudinal da educação de infância em Itália. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (Org.). **Investigação com Crianças: perspectivas e práticas.** Porto: Paula Frassinetti, 2005. P. 191-213.

\_\_\_\_\_. **Sociologia da Infância.** 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil.** Mary Del Priore (Org.) 7. Ed. – São Paulo: contexto, 2010.

\_\_\_\_\_. **A criança negra no Brasil.** In JACÓ-VILELA, AM., and SATO, L., orgs. Diálogos em psicologia social [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012. p. 232-253. ISBN: 978-85-7982-060-1. Disponível em: <<http://books.scielo.org>> Acesso 13 de abril 2020.

KISHIMOTO, T. M. **À pré-escola em São Paulo (1877 a 1940).** São Paulo: Loyola, 1988.

KUHLMANN JR., Moysés. **Uma história da infância: da idade média à época contemporânea no ocidente.** Cad. Pesquisa: São Paulo, v. 35, n. 125, p. 239-242, maio, 2005. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742005000200014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000200014&lng=en&nrm=iso)>. Acesso 13 abril 2020.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho; imagem e representação.** Rio de Janeiro. Zahar, 1978.

PIAGET, J. **A Linguagem e o Pensamento da Criança.** São Paulo: Martins Fontes, 1986.

SARMENTO, Manuel J. **A infância: paradigmas, correntes e perspectivas.** Florianópolis, 2002. Disponível em: <[www.titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos\\_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf](http://www.titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf)> Acesso 13 abril 2020.

\_\_\_\_\_. **Imaginário e culturas da infância.** Cadernos de Educação, Pelotas, v. 12, n. 21, 2003.

\_\_\_\_\_. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância.** In: Educação & Sociedade, 2005, vol.26, n. 91.

SARMENTO, Manuel J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação.** Porto: ASA, 2004.

SARMENTO, Manuel J. & PINTO, Manuel. **As crianças e a Infância: definindo conceitos delimitando o campo.** In: PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel J.

(coord.) *As Crianças: Contextos e Identidades*. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SARMENTO, Manuel J. Visibilidade social e Estudo da Infância. In: SARMENTO, Manuel J.; GOUVEA, Maria C.S. de. **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SARMENTO, Manoel Jacinto. Sociologia da Infância: Correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (Org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. P.1739. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/simposios/sociologiainfancia/T1%20Sociologia%20da%20Infancia%20Correntes%20e%20Confluencias.pdf>>. Acesso 07 maio 2020.

SARMENTO, M. A Sociologia da Infância e a Sociedade Contemporânea: desafios conceituais e praxiológicos. In: ENS, Romilda Teodora; GARRANHANI, Marynelma Camargo. (Org.). **Sociologia da Infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat-PUC-PR, 2013. P. 13-46

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone, 1998