

INSTITUTO OSWALDO CRUZ

ROSÁRIA DE SOUZA HERMENEGILDO

**A CONSTRUÇÃO SOCIOCULTURAL DA IDEIA DE INFÂNCIA:
O BRINCAR COMO FERRAMENTA DE INSERÇÃO SOCIAL E
APRENDIZAGEM**



Fundação Oswaldo Cruz
Instituto Oswaldo Cruz
Programa de Pós-graduação Lato Sensu
Especialização em Ciência, Arte, Cultura

A construção sociocultural da ideia de infância:

O brincar como ferramenta de inserção social e aprendizagem

Monografia apresentada como requisito à obtenção do título de Especialização Lato sensu em Ciência, Arte e Cultura na saúde, Instituto Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz.

Orientador (a):

Prof^ª. Dr^ª. Telma Temoteo dos Santos

Prof^ª. MSc. Rita de Cássia Machado da Rocha.

Rio de Janeiro

2021

Souza Hermenegildo, Rosaria .

A CONSTRUÇÃO SOCIOCULTURAL DA IDEIA DE INFÂNCIA: O
BRINCAR COMO FERRAMENTA DE INSERÇÃO SOCIAL E APRENDIZAGEM
/ Rosaria Souza Hermenegildo. - Rio de Janeiro, 2021.

54 f.; il.

Monografia (Especialização) - Instituto Oswaldo Cruz, Pós-Graduação em
Ciência, Arte e Cultura na Saúde, 2021.

Orientadora: Telma Temoteo dos Santos .

Co-orientadora: Rita de Cassia Machado da Rocha..

Bibliografia: f. 53-56

1. Infância . 2. Sociedade. 3. Cultura. 4. Brincar. 5. Ensino
Aprendizagem. I. Título.

Rosaria de Souza Hermenegildo

**A CONSTRUÇÃO SOCIOCULTURAL DA IDEIA DE INFÂNCIA:
O BRINCAR COMO FERRAMENTA DE INSERÇÃO SOCIAL E APRENDIZAGEM**

**Monografia aprovada como requisito parcial à obtenção do título de Especialização
Lato sensu em Ciência, Arte e Cultura na Saúde - Instituto Oswaldo Cruz,**

**Fundação Oswaldo Cruz.
Aprovado (a) em ___/___/___.**

Banca Examinadora:

Dra. Anunciata Cristina Marins Braz Sawada – IOC/FIOCRUZ

Dra. Larissa Escarce Bento Wollz – UFRJ/RJ

Dr. Roberto Rodrigues Ferreira – IOC/FIOCRUZ

Rio de Janeiro, 24 de Agosto de 2022.

Resumo

A presente pesquisa propõe investigar como se construiu a noção que temos de infância presente na nossa sociedade e averiguar se em algum momento histórico, político e social houve influências que pautaram alterações e intervenções no processo de aprendizagem infantil. Para que fosse possível viabilizar uma linha de construção dos processos formadores da infância e do brincar em ambiente escolar como prática do conhecimento e do saber, foi necessário realizar revisões bibliográficas, do tipo narrativo, compreendido em períodos que compreendem os dez primeiros anos dos anos dois mil, estendendo-se até o início da segunda década dos anos dois mil. Ao longo da pesquisa foi possível perceber influência europeia (Idade Média e Moderna) e norte americana (década de 60) que perduram até o presente momento, o que tem resultado em uma sabotagem no processo de ensino e aprendizagem infantil. Constatou-se que a construção da infância dentro da nossa cultura além de receber influências de outras culturas e de seus teóricos, não lida bem com os aspectos positivos e significativos para a infância quando o brincar entra no espaço de educação escolar.

palavra-chave: infância; brincar; educação; sociedade

ABSTRACT

This research aims to investigate how the notion of childhood present in our society was built and to find out if at some historical, political and social moment there were influences that guided changes and interventions in the childhood learning process. In order to enable a line of construction of the formative processes of childhood and of playing in the school environment as a practice of knowledge and knowledge, it was necessary to carry out bibliographical reviews, of the narrative type, included in a time period comprising the first ten years of the years. two thousand, extending to the beginning of the second decade of the two thousand years. Throughout the research, it was possible to perceive European (Middle and Modern) and North American (60 's) influences that last until the present moment, which has resulted in sabotage in the process of teaching and learning children. It was found that the construction of childhood within our culture, in addition to receiving influences from other cultures and their theorists, does not deal well with the positive and significant aspects for childhood when playing enters the space of school education.

Key-word: childhood, play, education, society

Lista de Figuras

FIGURA 1 : Madonna e a criança	12
FIGURA 2: Bibb Mill nº1	14
FIGURA 3 : 11:00 A.M. Monday	15
FIGURA 4 : Cleo Campbell	16
FIGURA 5 :Meninos Soltando pipa	30
FIGURA 6 :Futebol	31

Sumário

Introdução	8
A construção social da ideia de infância	11
Desenvolvimento, socialização e cultura na infância	22
Por que crianças brincam?	30
Brincadeira é coisa séria	39
O brincar e a escolarização	43
O brincar na prática escolar	47
Considerações finais	51
Referências Bibliográficas	52

Introdução

A noção que se tem de infância no presente, mostra que há toda uma rede que visa garantir à criança processos que auxiliem no seu desenvolvimento. Para que isso seja possível, temos as práticas pedagógicas que são pensadas por profissionais de educação que desenvolvem conteúdos de acordo com a idade, os constructos socioculturais que partem dos círculos de convivência sócio familiar e escolar, além dos códigos sócio políticos (leis e estatutos) que visam proteger a criança e o adolescente. No entanto, como se construiu a noção? Quais foram os motivadores para essa ideia de infância que temos na contemporaneidade?

Tais perguntas apareceram ao longo da pesquisa deste trabalho e foi visto que as políticas públicas da década de 60 abriram espaço para a entrada massiva da cultura norte-americana. Ao longo das buscas sobre as influências norte-americanas da década de 60, foi possível chegar à Europa medieval/moderna. (que também estava interligada com o Brasil) e que nutria uma relação social com a infância um tanto quanto diferenciada do que temos hoje, pois o ser criança estava sob um outro tipo de entendimento e que será apresentado ao longo deste trabalho.

Ao dar início às buscas sobre a noção social da infância foram encontrados textos pautados nos relatos escritos pelo francês Philippe Ariès (1973), como por exemplo Barbosa & Magalhães (2008) que a partir dos trabalhos de Ariès, traçaram uma linha crítica acerca da construção histórica da infância. Esses autores perceberam uma distinção de papéis desempenhados por crianças durante sua infância de acordo com sua classe social, além da valorização da criança diante a sociedade ocidental ao longo do tempo.

Ao longo do primeiro capítulo é traçada uma linha de observação dos cenários sociais habitados por crianças, como era a percepção imagética da criança da Idade Média/ Moderna e se havia algum papel social a se cumprir e o desenvolvimento infantil cognitivo e sensório motor a partir dos textos de Vygotsky.

Na tentativa de assimilar como as crianças se adequam ao mundo a sua volta, partindo dos trabalhos Vygotsky sobre a simulação do mundo real no brincar, o segundo capítulo investiga

como e porque o brincar se faz presente na infância e como ele influencia o processo de aprendizado escolar. Temática que está presente no terceiro capítulo deste trabalho sob demanda dos escritos de Portilho & Tosatto (2014) que discutem os signos negativos que estão sob a infância, a presença de políticas públicas que tentam introduzir o brincar como prática pedagógica do ensino aprendizagem.

Este trabalho objetiva buscar respostas para as tais questões: Como se construiu a concepção de infância que se tem noção no início do século XXI; Se existe algum processo intrínseco ao desenvolvimento e aprendizagem durante a infância; Como a sociedade contemporânea percebe a infância. A presente pesquisa se propôs a investigar a partir de revisão bibliográfica narrativa, tendo como delimitação temporal o período compreendido entre 2010 e 2020.

Metodologia

Ao delimitar a busca temporal nos bancos de dados para a busca ativa de dados e informações, em livros, publicações e artigos tais como : Scielo, publicações da Universidade de Fortaleza(Revista Subjetividades) e do Programa Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG)- Revistas da UFRR, códigos de leis nacionais (Constituição Federal/88, Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional, Estatuto Da Criança E Do Adolescente,) que tinham como temática referenciada: “infância e sociedade”, “infância e cultura” e “desenvolvimento infantil”. Foram encontrados outros eixos temáticos que dialogavam diretamente com o contexto inicial desta pesquisa, como por exemplo o brincar, que aborda os processos de desenvolvimento, aprendizagem e socialização durante a infância. Temática essa que abriu espaço para que fossem respondidas questões levantadas neste trabalho, sobre como a nossa sociedade percebe a infância e a criança que brinca.

Nesse momento, ao buscar textos que tratam da vida social infantil e de como ele foi estabelecido na sociedade de um modo geral, linhas históricas de pesquisa(segundo apontamentos narrativos de Philip Aires) caminhavam em direção períodos sociais pertencentes ao final da Idade Média e início da Idade Moderna europeia.

Seguindo a linha dos processos de socialização e inserção da criança cultura, ainda Europa Ocidental medieval/moderna, surge um novo elemento que apesar de ser restrito passou a fazer do processo de educação e socialização infantil: o ensino e aprendizagem formal (educação escolar), elemento tido como essencial para o desenvolvimento infantil no século XXI.

Tendo o entendimento de como se estruturam as concepções iniciais sobre o desenvolvimento, socialização e inserção na cultura, foi possível encontrar elementos que estavam interligados a este processo: que é o brincar. O brincar na visão de Kramer (2007), Borba(2006),Estácio(2011) e outros trazem consigo uma série de questões e reflexões que pesam sobre o desenvolvimento infantil e mostra uma realidade dicotômica a seu próprio respeito. A dita dicotomia é tão considerável que se chegou ao ponto de estabelecer uma série de políticas públicas internacionais(Declaração dos Direitos da Criança-ONU) , nacionais, leis e projetos constitucionais(ECA- Estatuto da Criança e Adolescente, LDB -Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional, Constituição Federal 88).

Como pode se perceber, este trabalho segue uma linha investigativa que ao longo das buscas por textos e artigos, respostas foram surgindo e atribuindo novos conceitos, concepções e realidades entre períodos que, apesar de estarem distantes no tempo-espaço, ainda parecem estão interligados de algum modo.

1. A construção social da ideia de infância

A concepção de infância vigente nas primeiras décadas do século XXI, mostra-se a princípio, um tanto quanto diferente da compreensão sobre infância de outras épocas de nossa história. Como veremos ao longo deste trabalho e através da concepção do processo de construção da imagem social da criança/infância, buscaremos compreender como ocorre a articulação sobre o processo de aprendizagem.

De acordo Ariès(1973) na sua obra *História Social da Criança e da Família*, o

indivíduo criança em determinados espaços sociais não tinha peso existencial significativo, a ponto de afirmar que a estadia da criança na família e na sociedade era algo breve e sem significado. É possível perceber que a construção da ideia de infância partiu de uma invisibilidade social que perdurou boa parte da Idade Média. O indivíduo “não adulto” teve seu lugar na sociedade estabelecido ao longo de um processo contínuo de transformações, que por vezes era demandada de determinada camada social.

A compreensão sobre o que é a infância na contemporaneidade, sob o foco das teorias pedagógicas, sociológicas, das vivências nas relações afetivas, de acordo com a faixa etária e recorte social é assunto recente, segundo Barbosa & Magalhães(2008):

O sentimento de infância, de preocupação com a educação moral e pedagógica, o comportamento no meio social, são idéias que surgiram já na modernidade o que nos leva a crer na existência de todo um processo histórico até a sociedade vir a valorizar a infância. Ariès é bem claro em suas colocações quando diz que 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. 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. (BARBOSA & MAGALHÃES, 2008, pág. 3)

Em alguns momentos durante a Idade Média, segundo Ariès(1973), não havia preocupação com o vestir da criança. Vestia-se de modo comum em todas as faixas de idade, a preocupação maior era apenas manter visível através da vestimenta a posição hierárquica

social de sua família . No século XVII(Idade Moderna), a criança que era de “boa família”, que fosse nobre ou burguesa, tinha vestimentas não adultas, o traje era reservado de acordo com sua idade, o que a diferenciava de um adulto. Podemos perceber que apesar da diferenciação ao vestir entre adultos e crianças, ainda sim há uma distinção no vestir entre as crianças devido a condição social e financeira de sua família. (Alguma diferença com os tempos atuais?).

O olhar sobre a criança era tão diferenciado que umas das formas assumidas para se decretar o fim oficial da infância era através do desmame e de um “ritual” de passagem no qual era deixado de lado os vestidos infantis. Esse movimento se dava por volta dos sete anos de idade e prontamente a criança era introduzida ao universo adulto. Em se tratando de IDADE MÉDIA, a “criança” que adentrava no universo adulto(dependendo do seu recorte social) era submetida a trabalhar nas lavouras, exercer o ofício familiar, passava a frequentar centros de diversão adulta, festivais religiosos e pagãos, festas da colheita, danças, jogos adultos(mesas de jogos de azar).

As coisas mudam quando ele se aproxima de seu sétimo aniversário: abandona o traje da infância e sua educação é entregue então aos cuidados dos homens;(...). Tenta-se então fazê-lo abandonar os brinquedos da primeira infância, essencialmente as brincadeiras de bonecas:(...) começa a aprender a montar a cavalo, a atirar e a caçar. Joga jogos de azar(...). Tudo indica que a idade de sete anos marcava uma etapa de certa importância: era a idade geralmente fixada pela literatura moralista e pedagógica do século XVII para a criança entrar na escola ou começar a trabalhar. (ARIÈS, 1973, pág. 73)

O espaço da criança na sociedade medieval era tão deixado de lado que até nas representações iconográficas da época é possível sentir certa estranheza ao olhar pinturas de artistas do período. A tradição iconográfica representava a criança, reproduzindo-a com rosto e estrutura física de pessoas adultas, como por exemplo as imagens de tradição bizantina da idade média, onde o Cristo criança aparece com feições físicas de um homem adulto(como

é representado na figura 1).

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. Uma miniatura otônica do século XI nos dá uma idéia impressionante da deformação que o artista impunha então aos corpos das crianças, num sentido que nos parece muito distante de nosso sentimento e de nossa visão. O tema é a cena do Evangelho em que Jesus pede que se deixe vir a ele as criancinhas, sendo o texto latino claro: *parvuti*. Ora, o miniaturista agrupou em torno de Jesus oito verdadeiros homens, sem nenhuma das características da infância: eles foram simplesmente reproduzidos numa escala menor. Apenas seu tamanho os distingue dos adultos. (ARIÈS, 1973, pág. 24)

Outra motivação para essa tradição artística era a influência do pensamento sobre imagem de Cristo enquanto criança, pois acreditava-se que o menino deus havia nascido já perfeito (adulto) e com isso a tradição assumiu essa performance visual da infância, ignorando completamente o mundo real.

FIGURA 1:Madonna e o menino(c.a 1300)



Fonte:Met Museum¹

¹ Autor: Duccio di Buoninsegna,(Metropolitan Museum of Art ,N.Y)

Saindo da Idade Média e adentrando na Idade Moderna, já no final do século XVIII surgem as salas de estudos com crianças de várias idades e separadas por classe social que chamaram de “primária” (classes abastadas) e “secundária” (classe trabalhadora). Crianças muito novas eram maltratadas por serem consideradas frouxas e incompetentes, e se caso fosse de uma classe social pobre a situação era pior, o que levava a entrada tardia na escola.

É importante salientar que tais transformações ocorreram em primeiro lugar nas famílias burguesas, sendo que a alta nobreza e o povo conservaram por mais tempo os antigos padrões. Ariès observa que o sentimento de família e de infância surgem do mesmo processo pelo qual se desenvolveu o sentimento de classe social da burguesia ascendente. No século XVII, por exemplo, as crianças ricas costumavam freqüentar as escolas de caridade. No século XVIII, tal fato já não era admitido, passando os filhos da burguesia a freqüentar os colégios, garantindo o seu monopólio.(MIRANDA, 1984, p. 127)

A situação da infância para a classe trabalhadora ainda era degradante, segundo que Ariès (1973)em seus escritos relata que com a chegada das máquinas e o surgimento das fábricas no século XVIII na Inglaterra, crianças foram postas a servir a indústria da época como forma de levar mais renda para a família, assim como os adultos para ofícios de operação de maquinário pesado. Ter que lidar com esse maquinário pesado tinha consequências, inúmeros acidentes de trabalhos, de leves a fatais como mutilações de partes dos membros e até a morte.

A longa jornada de trabalho que era de 18hs, segundo Nunes & Gonçalves (2009, *Apud* Arruda ,1984) não havia alimentação adequada, água tratada (o que gerava surtos de doenças), pausa para descanso e desmaios por exaustão eram comuns. Enfim, qualquer movimento que não fosse em prol do trabalho era motivo para humilhação, não pagamento do dia de trabalho e perda do posto de trabalho, além das condições insalubres como cita Nunes & Gonçalves(2009, *apud* Melani, 2006) que relata uma série de doenças respiratórias tais

como: “asma, bronquite, tuberculose e pneumonia se tornaram comuns nas cidades inglesas”. A seguir série fotográfica que corrobora com as citações de Ariès sobre a infância na Europa e que também representa dado citado por Nunes & Gonçalves(2009, apud Melani, 2006) no século XIX no norte da América.

FIGURA 2 -Bibb Mill No.1 Muitos jovens aqui. Alguns meninos eram tão pequenos que tiveram que subir na estrutura de fiar para consertar os fios quebrados e colocar de volta as bobinas vazias



Fonte: Library of Congress²

² Autor: Lewis W. Hine(1909).

Figura 3- 11:00 A. M . Segunda-Feira, 9 de Maio, 1910. Entregadores do jornal da Skeeter Branch, em Jefferson próximo a Franklin. Todos eles estão fumando.



Fonte: Library of Congress ³

³ Autor: Lewis W. Hine Fonte - St. Louis, Missouri.

figura 4- [Cleo Campbell, 9 anos de idade, recolhe de 35 a 45 Kg de algodão por dia. Espera começar a escola em breve. Disse: “Eu mais iria para a escola e depois não teria que trabalhar”. O pai disse que ela e a irmã começam por volta das 6 da manhã e trabalham até 18h ou 19h com 1 1/2 horas de folga ao meio-dia. ⁴



Fonte : Library of Congress

A série fotográfica produzida por Lewis W. Hine (disponível na página virtual: Library of Congress - <https://www.loc.gov/search/?in=&q=lewis+w+hine&new=true&st=>) retrata o cenário de um costume implantado com a revolução industrial que se iniciou na Inglaterra e se espalhou para o continente americano, mais precisamente, para os EUA. Graças às fotografias de Lewis W. Hine foi possível pressionar o poder público para criar políticas para

⁴ Lewis W. Hine. See 4590 - Potawotamie, Oklahoma.

acabar com o trabalho infantil na América do Norte. Através deste registro fotográfico realizado no início do século XIX é possível perceber como hábitos e costumes demandam tempo para serem incorporados, processados e assimilados pela sociedade. Pelo dado histórico imagético e temporal do trabalho fotográfico de Lewis W. Hine é perceptível que os costumes da Idade Média Europeia se faziam presentes no trato social da criança norte americana.

Dentre essas questões de adoecimento e morte por conta do trabalho pesado, algumas crianças encontravam-se órfãs. As crianças que não tinham moradia eram levadas a centros de reabilitação que pertenciam à igreja ou a entidades privadas onde eram colocadas para trabalhar. A igreja na época indicava para "ofícios", crianças desde que o empresário responsabiliza-se a dar teto, comida e educação para a criança. Porém tal ato de caridade religiosa não foi o suficiente para proteger as crianças, pois as mesmas eram postas em trabalhos forçados por longas horas sem qualquer tipo de apoio social por parte do Estado. (Alguma semelhança com os dias atuais - (século XXI)?).

Do século XV até metade do século XX, a construção social de criança veio se desenvolvendo até chegar ao que temos hoje: ações pedagógicas, alfabetização, acompanhamento da família, políticas públicas de proteção da infância, linguagem de acordo com a idade, profissionais capacitados para a educação infantil, literatura própria e uma infinidade de produtos voltados para criança. Ao longo da história podemos perceber que o conceito de infância foi se formatando e se transformando através da sociedade, instituições religiosas, Estado, Políticas Públicas, mercado financeiro, instituições de ensino, relações sociais, familiares e afetivas.

“A família moderna, que se estabeleceu na burguesia a partir do século XVII, veio instalar a intimidade, a vida privada, o sentimento de união afetiva entre o casal e entre pais e filhos. Sua consolidação aconteceu graças à destruição das formas comunitárias tradicionais, reorganizando-se em função das necessidades da ordem capitalista. Segundo Ariès, a aprendizagem social vai deixando de se realizar através do convívio direto com os adultos, sendo substituída pela educação escolar, a partir do fim do século XVII. Sob a influência dos reformadores

moralistas, paulatinamente se admitia que a criança não era preparada para a vida, cabendo aos pais a responsabilidade pela formação moral e espiritual dos filhos, o que levou ao aparecimento de sentimentos novos nas relações entre os membros familiares: o sentimento moderno de família. Os pais passaram a enviar seus filhos à escola, onde receberiam a sólida formação proclamada pelo pensamento moralista da época, assim, segundo esse mesmo autor, “ a família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos” (MIRANDA,1989 pág. 126)

No entanto, essa visão de Aires sobre a infância tem um recorte social e econômico, pois somente famílias com uma estabilidade financeira poderiam dar suporte a uma criança dentro dos padrões citados por ele. De acordo com Kramer (2007) “Numa sociedade desigual, as crianças desempenham, nos diversos contextos, papéis diferentes. A idéia de infância moderna foi universalizada com base em um padrão de crianças das classes médias,(...)” Já o autor Ketzer (2003) faz um comparativo entre períodos históricos que mostram como não existe uma infância padrão de fato.

“Por incrível que possa parecer, a condição vivida socialmente pela criança no fim do século XVII e início do XVIII pode ser verificada na contemporaneidade em camadas da população socialmente desprivilegiadas, em que o infante divide, em pé de igualdade com o adulto, as agruras da vida impostas pela lei da sobrevivência. Nas grandes metrópoles brasileiras, por exemplo, o fenômeno de infantes pedindo esmola nas ruas e fazendo piruetas nas sinaleiras para arrecadar moedas já se tornou uma cena familiar, como que plasmada à circunstância do cenário. E nessa cena encontra-se uma criança. Não a criança da literatura clássica da pedagogia ou da psicologia, não a criança prevista pelos manuais, não a criança que frequenta sessões de terapia, mas uma criança corporificada nas condições de um adulto” (KETZER , 2003, p.14).

Na sociedade ocidental contemporânea a ideia de infância está mais consolidada e paramentada com uma série de ferramentas sociais que auxiliam desde educadores a familiares no processo de educação. Porém uma ideia de infância pensada e estruturada para determinada classe social. Observando o recorte do panorama histórico apresentado pelos

autores(relações socioculturais, escolarização, trabalho, identidade e imagem) ao longo deste capítulo é possível perceber que não havia na Idade Média um preparo tal qual percebido hoje para com o desenvolvimento infantil, tanto no sentido do aprendizado escolar, socialização e afetividade.

1.1 Desenvolvimento, socialização e cultura na infância

Dadas as construções e conceituações sobre a infância, de estabelecer uma separação entre fase adulta e infância, a sociologia infantil surge como uma possível tentativa de compreender como a sociedade lida, auxilia e promove o desenvolvimento da criança na cultura e classe social que pertence. No artigo de Delgado & Müller(2005), as autoras descrevem que para esse segmento da pesquisa teórico-metodológica na sociologia a criança é vista como um ator social ativo e não como um indivíduo que virá a ser, algo vindouro, a criança já é. Nessa perspectiva a criança é também protagonista no seu processo de desenvolvimento, aprendizados e descobertas.

Porém, como esse processo se desencadeia? Já que há limitação biológica ao que se refere a forma de comunicação verbal e cognitiva. Para compreender melhor essa fase do desenvolvimento infantil, temos os trabalhos do pesquisador do século passado, o francês Jean Piaget que iniciou seu trabalho sobre como crianças interagem com o universo social à sua volta. Esse estudo resultou na teoria do desenvolvimento cognitivo e foi dividido em 4 fases do desenvolvimento mental da criança.

Para cada fase descrita por Piaget(1999)há uma habilidade que proporciona para a criança um avanço nas suas relações sociais e sensório motoras. Na primeira fase descrita por Piaget (1999) é a fase sensório-motora que ocorre entre o nascimento até por volta dos 2 anos de idade, nesse estágio de desenvolvimento a criança começa a assimilar o mundo a sua volta através dos seus sentidos e do manuseio de objetos. Na segunda fase temos a fase pré-operacional que segue dos 2 anos aos 7 anos idade, nesse momento do estágio do desenvolvimento, é possível perceber que a criança apresenta um grau significativo de imaginação e memória, a linha temporal passa a fazer sentido e a criança entende o que é passado e futuro (ontem, hoje e amanhã), a interpretar o mundo de forma simbólica, o grau

de empatia ainda é insípido, ou seja entender as dificuldades do outro ainda é muito baixa ou próxima de zero; Na fase operacional concreta que ocorre próximo dos 7 anos aos 11 anos, a criança é mais consciente do sentimento do outro, passa a entender que nem todo mundo compartilha das mesmas crenças, pensamentos ou sentimentos tal qual ela. A fase operacional formal, que passa aproximadamente aos 11 anos em diante, é o estágio operacional formal que apresenta nesse momento uma melhor compreensão do mundo a sua volta, começa a compreender a lógica para resolver problemas e fazer planejamentos futuros.

Para Piaget (1999), a criança tem para si um papel ativo no seu próprio processo de aprendizagem, atuando tal qual pequenos cientistas que enquanto realizam suas experimentações, fazem observações e aprendem sobre o mundo ao seu redor. Na medida em que as crianças exercem interação com o mundo ao seu redor, mais elas irão acumular e incluir novos saberes e conhecimentos, sendo assim o desenvolvimento da criança depende de sua cognição e sua interação ambiental.

Toda essa gama evolutiva no desenvolvimento da criança é monitorada e estimulada pelos adultos à sua volta (mãe, pai, avós, tios, vizinhos, tutores, primos, familiares em geral) que é considerado o primeiro círculo social e que apresenta para a criança de modo direto ou indiretamente uma série de informações, regras, conceitos sociais e culturais:

”A socialização é um processo interativo, necessário para o desenvolvimento, através do qual a criança satisfaz suas necessidades e assimila a cultura ao mesmo tempo que, reciprocamente, a sociedade se perpetua e desenvolve. Este processo inicia-se com o nascimento e, embora sujeito a mudanças, permanece ao longo de todo ciclo vital.”

(BORSA, 2007, pág.1)

Dessa forma a criança passa a entrar em contato com as regras de convivência social e cultural: como vivem, tipo de alimentação, ideologias, crenças religiosas, *habitus* da classe social que pertence, bagagem cultural, histórias de seus antepassados. Pode não parecer mas todo o universo social a volta da criança está sendo absorvido por ela. Essa bagagem está sendo acumulada antes de ingressar em instituições de educação formal, onde a interação

torna-se mais intensa e complexa pois é nesse período que o universo social da criança se expande ao entrar em contato com outras crianças, em suma, tem a bagagem de casa mais as vivências e afetividades de outras crianças e suas respectivas famílias.

Para exemplificar esse processo de absorção e observação, direta ou indiretamente de um coletivo social familiar ou escolar, temos a pesquisa “Teste da Boneca” realizada por volta das décadas de 30/40 pelos psicólogos norte americanos Kennet Clark e Mamie Phipps que é citada no livro *Psicologia Social*, publicado em 2009. A pesquisa foi basicamente desenvolvida como o objetivo de identificar como era a assimilação da imagem do negro pelos próprios negros dos Estados Unidos, num período em que a segregação racial era presente na sociedade da época e atingia também as instituições de ensino. O teste era baseado em dar características: boa, má, bonita, feia a duas bonecas(negra e branca). E na época 63% das crianças deram avaliação de feia e má para uma boneca negra, tanto as crianças brancas quanto as crianças negras.

Já em 2005 a cineasta Kiri Davi fez o documentário “Girls like me “ que está disponível em plataformas de streaming, onde há depoimentos de jovens adolescentes negras relatando o quão é difícil lidar com o preconceito e se perceber bonita sendo negra tendo apelos midiáticos para a beleza apenas da mulher branca dos cabelos compridos e corpo esguio, com indivíduos à sua volta constantemente apontando a falta de beleza por terem a pele escura e nenhuma característica da mulher padrão. E na segunda parte do vídeo é aplicado o mesmo teste de 1939, com o resultado de crianças negras no ano de 2005, ainda dando características positivas apenas a boneca branca.

Na intenção de compreender como eram as percepções das crianças brasileiras na faixa etária de 4 e 5 anos em período de escolarização, em 2017 foi publicado o artigo: *Uma Análise Da Identidade Negra Na Educação Infantil*, na revista *Includere*, pela Universidade Federal Rural do Semi Árido, onde uma Unidade de Educação Infantil pública de Mossoró foi alvo da pesquisa. A unidade escolar é situada em um bairro grande e que possui famílias de classe média a baixa, foi proposto o mesmo “Teste da Boneca” que foi aplicado em 1939.

Assim como o primeiro teste realizado em 1939, o teste repetiu a exibição de uma

boneca negra e uma branca, sendo dado ao grupo orientações de característica, como: bonita, feia, boa e má. As crianças foram chamadas individualmente a responder um bloco com cinco questões pelas quais deveriam optar pela boneca branca ou preta. As perguntas eram: “Qual a cor das bonecas?” “Qual das bonecas se parecem com você?” “Qual das bonecas é bonita?” “Qual das bonecas é malvada?” “Qual das bonecas é legal?” “As bonecas bebês eram idênticas, apenas mudava a cor e estavam sem roupa para não haver influência da roupa na hora da escolha.

De acordo com o relato dos pesquisadores brasileiros, as bonecas foram postas em cima de uma mesa, de frente para a criança na altura dela, na qual eram orientadas a responder as perguntas oralmente. Foi observado num universo de 17 crianças que no teste aplicado em Mossoró, quando se perguntou qual boneca era malvada, 13 crianças responderam a boneca negra, 2 a boneca branca e 2 nenhuma. Na pergunta seguinte qual boneca era legal, 13 crianças responderam a branca, 3 a boneca negra e 1 as duas. Houve um empate quando se perguntou qual boneca era a mais bonita, 7 responderam a boneca negra e 7 responderam a boneca branca, 1 respondeu nenhuma e 2 responderam as duas bonecas.

É perceptível, o quanto é nocivo certos discursos presentes em nossa cultura, e como podem afetar dos mais variados modos um indivíduo da sociedade, ainda mais quando se é uma criança que ainda está em fase desenvolvimento e não possui senso crítico e tão pouco se tem noção da própria identidade, tudo que recebe, absorve e reproduz de algum modo, em algum grau consciente ou inconscientemente. O teste da boneca é um dos exemplos de como certos conceitos e posicionamentos ideológicos são passados às vezes de forma despercebida para as crianças, seja um preconceito velado a uma manifestação de afeto e carinho, enfim, é possível perceber que houve uma apreensão de um determinado discurso presente na sociedade no comportamento das crianças de Mossoró.

Mas afinal como é passado para a criança as construções sócio culturais ao longo do seu desenvolvimento? Nos parágrafos anteriores vimos que com o teste da boneca como foi possível perceber a manifestação de certos ideais que não deveriam mas que infelizmente ainda circulam na nossa sociedade, sendo reproduzidos pelas crianças que participaram do teste. Partindo do princípio que a relação social e cultural inicial da criança vem da rede

familiar, onde há troca de saberes e conhecimentos materiais e imateriais através dos vários indivíduos que compõem seu cotidiano, de um modo geral a relação desses adultos com a criança ocorre de modo verbal, representativo(simbólico) e lúdico. Nesse primeiro universo social a criança com pouca idade, em idade pré escolar, está fadada a reproduzir o que está no cotidiano dos adultos à sua volta, sendo assim seu universo simbólico e lúdico será todo baseado na rotina doméstica:

“É notável que a criança comece com uma situação imaginária que, inicialmente, é tão próxima da situação real. O que ocorre é uma reprodução da situação real. Uma criança brincando com uma boneca, por exemplo, repete quase exatamente o que sua mãe faz com ela. Isso significa que, na situação original, as regras operam sob uma forma condensada e comprimida. Há muito pouco de imaginário. É uma situação imaginária, mas é compreensível somente à luz de uma situação real que, de fato, tenha acontecido. O brinquedo é muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu do que imaginação. É mais a memória em ação do que uma situação imaginária nova.” (VYGOTSKY, 2000, pag. 135)

Nessa fase do desenvolvimento em que a criança não possui autonomia e é tutelada unicamente pela família, o brincar é um meio de representar no mundo real o que tem sido absorvido, é uma forma de externalizar o que está na memória, o que foi aprendido. O aprendizado e o desenvolvimento caminham juntos desde o primeiro dia de vida, sendo assim pode-se concluir que o processo de aprendizagem da criança inicia-se muito antes da escolarização. Segundo Dias & Bhering (2004) a aprendizagem na teoria *vygotskiana* :

“(…) é um processo intrinsecamente relacional. Vygotsky (1987) postula que o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos é impulsionado fortemente pelas trocas interpessoais estabelecidas nas e pelas interações entre sujeitos que pertencem a um mesmo contexto cultural, no âmbito das quais, pela utilização de “ferramentas” e “signos” culturais, estes sujeitos elaboram e reelaboram o próprio pensamento e o pensamento de seus parceiros. Portanto, para Vygotsky, as interações sociais constituem o terreno no qual fixa raiz a gênese das funções psicológicas superiores, tais como a atenção deliberada, a percepção, o raciocínio lógico, a memória mediada, a formação de

conceitos. (DIAS & BHERING, 2004, p. 94)

Ainda nessa abordagem vygotskiana, Dias & Bhering(2004) relatam que na a linguagem que se utiliza de signos e significados é o elemento que possibilita o processo de desenvolvimento de um indivíduo através de dois segmentos: ” (...)primeiro num plano interpsicológico, entre pessoas e, segundo, num plano intrapsicológico, ou seja, no interior do sujeito.” Sendo assim, a partir da interação social, um indivíduo que ensina, também aprende nesse processo de troca entre signos e significados.

A referência acerca do papel de ensinar não está, portanto neste instante, vinculada ao ensino escolar, mas ao ensino realizado por pessoas mais experientes da cultura que colaboram com e para o aprendizado cultural de indivíduos menos experientes, num processo de mediação. É importante compreendermos a concepção vygotskiana sobre “mediação”. Vygostsky (1987) a define como sendo um elemento intermediário entre o estímulo e uma resposta simples(...) trata-se de uma intervenção que se coloca entre a experiência direta de um indivíduo e o objeto de conhecimento (seja este físico, social, lingüístico) a ser explorado, a qual possibilita que a resposta emitida ao estímulo evolua quanto ao seu grau de complexidade.” (DIAS & BHERING, 2004, p. 94)

A partir do olhar de Dias & Bhering(2004) é possível dizer que Vygotsky em seu trabalho trata a aprendizagem-desenvolvimento como uma via de mão dupla, pois a aprendizagem necessita da maturação do sistema nervoso central e o mesmo avança na medida que é influenciado pelo conhecimento que é estabelecido socialmente através das relações sociais e ainda mais, para os autores é viável entender que no trabalho de Vygotsky há um meio de se compreender como ocorre a progressão e expansão cultural da vida social da criança que está inserida em um determinado contexto social,histórico e cultural. O caminhar para a aprendizagem e desenvolvimento da criança não é restrito a sua idade ou o que se espera da idade mental. O que de fato gera impulsionamento são as trocas com os seus grupos sociais mais próximos, estes são os que apresentam significados, os contextualizações educacionais e familiares, onde a criança se nutre diariamente experiências e informações num primeiro momento.

“Para especificar melhor a inter-relação aprendizagem

-desenvolvimento, Vygotsky concebe o desenvolvimento psíquico dos sujeitos humanos a partir de duas instâncias: a primeira é a que compreende as ações que a criança consegue realizar sozinha. Esta possibilidade ocorre devido às funções psicológicas que a criança já estruturou filio e ontogeneticamente. A segunda instância compreende a realização de tarefas com sentido cultural, para cuja concretização a criança necessita da colaboração, da mediação, do desafio, da intervenção de seus parceiros mais experientes. Esta segunda instância Vygotsky chama de “Zona de Desenvolvimento Proximal”. É indiscutível a contribuição que o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal proposto por Vygotsky traz à nossa interpretação acerca da aprendizagem de crianças em idade pré-escolar.” (DIAS & BHERING,2004, pg 94)

Passando pelo entendimento de como é o desenvolvimento e amadurecimento operacional e cognitivo, compreendendo como acontecem as transferências de referenciais simbólicos e sócio-culturais do adulto para a criança, já é possível afirmar que a criança está de fato inserida em um meio social na relação adulto x criança, basicamente uma bolha social tal qual é visto em redes sociais. Segundo Miranda (1989) “Independentemente de sua origem social, a criança passa por um processo de maturação biológica, em que seu desenvolvimento depende da mediação do adulto.” No entanto ao chegar à idade escolar o desafio de socialização é outro, o universo que antes era composto em sua maioria por adultos agora é estruturado por mais crianças e menos adultos.

Essa inversão é fato recente na nossa sociedade pois o núcleo familiar moderno opta por questões econômicas e pessoais constituir família com até três filhos no máximo, segundo dados do IBGE(2000) era 2,5 filhos em média por família em 2015 caiu para 1,75 filhos por família, um valor total diferente na geração de nossos avós onde a normalidade era ter em média 8 a 10 filhos por família. Com a redução dos componentes familiar o contato da criança contemporânea com outras crianças é quase que exclusivamente em ambiente escolar. Partindo desse meio de socialização que a escola viabiliza, como as crianças lidam com as vivências e socializações diferentes do seu núcleo familiar? Como é a socialização de criança para criança, como se dá essa interação social, já que adultos em ambiente escolar é

minoritário?

Segundo Miranda(1989) citando Charlot, “a criança é um ser sempre já socializado”, ou seja, as vivências, relações de afetos, o conhecimento sobre a sociedade a que pertence e meios de aprendizado para a criança que inicia vida escolar já não é tão novidade algumas regras de convívio social, porque ela já é pertencente a um meio sócio-cultural, segundo Miranda(1989),“desde sempre a criança já sofre um processo de socialização através do qual a sua origem social de classe determina sua condição de ser social”. E é na comunidade escolar que esse processo tem continuidade e passa por aprofundamento significativo e complexo:

“Na escola, a criança vive um processo de socialização qualitativamente distinto, passando a internalizar novos conteúdos, padrões de comportamento e valores sociais. Será submetida a novos processos de internalização da realidade social, pela mediação de novos veículos sociais.”
(MIRANDA,1989, pág.134)

A socialização da criança permite que ela faça parte de um outro pedaço do universo social e cultural que a cerca. Porém dada a complexidade de redes e relações socioculturais, como uma criança faz para captar esse universo a sua volta? Existe algum mecanismo, método, linguagem ou forma que possibilite a criança acessar hábitos, costumes, vivências e afetividades? Como os signos e significados são passados para as crianças?

2. Por que crianças brincam?

No primeiro capítulo foi apresentado como se construiu socialmente e culturalmente a noção de infância numa perspectiva histórica e seu desenvolvimento físico- motor e sensorial. Vimos a que papéis crianças eram submetidas a cumprir de acordo com classe social e econômica. Para Kramer (2007) a inclusão da criança e o papel que a mesma irá desempenhar será uma variante dentro da sociedade que pertence. Esse parecer histórico e social inicial se fez necessário pois auxiliará na compreensão de certos conceitos e pensamentos atrelados a

nossa sociedade contemporânea sobre a infância de um modo geral.

Kramer (2007) afirma que “(...)Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. ”Para Kramer (2007) crianças devem ser consideradas como cidadãs e possuidoras de direitos. Esse modo de perceber a criança possibilita uma melhor compreensão sobre as mesmas e como elas vêem o mundo.

Então como se percebe a infância? Na visão de Kramer (2007) o que se percebe como algo específico e relativo à infância é o “poder de imaginação, fantasia, criação, brincadeira” que podem ser lidos também como uma experiência cultural. E o brincar vem da construção de vivências, vem a partir das experiências e elucubrações individuais de cada criança, somado a um conjunto de saberes e práticas partilhadas pelas próprias crianças entre elas. O brincar está interligado ao meio que forma o sujeito dentro da cultura. E a cultura vem da construção e estruturação de grupos sociais aliado ao espaço que habitam numa rotina cotidiana.

“(…) a brincadeira é um fenômeno da cultura, uma vez que se configura como um conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem. Representa, dessa forma, um acervo comum sobre o qual os sujeitos desenvolvem atividades conjuntas. Por outro lado, o brincar é um dos pilares da constituição de culturas da infância, compreendidas como significações e formas de ação social específicas que estruturam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo”.
(BORBA ,2006, p.39)

O brincar remete a uma série de experiências culturais que simultaneamente agregam comunidades e/ou grupos sociais. É modo de partilha de saberes vivenciados por seus antecessores e carrega consigo toda uma linhagem narrativa de construções sociais de outros tempo e eras. Como forma de reviver essas memórias temos o núcleo familiar, parentes e

amigos formado por pessoas mais velhas que de forma oral repassa suas vivências. Através desses fatores sociais e afetivos que chegam a criança que ainda tem limitações de compreensão da realidade que é bem complexa, o brincar vem de um lugar de reprodução dos universos que a cerca e do que é percebido por ela.

Outra forma de entrar em contato com outros universos e o brincar na infância de outras épocas é através da linguagem artística. Por exemplo é enxergar o brincar através do olhar de artistas passados e contemporâneos, como o brasileiro Cândido Portinari que fez o registro em seus quadros de crianças brasileiras brincando das mais variadas formas possíveis(soltando pipa, rosa, futebol, balanço, cambalhotas, pulando carniça). Como é representado em alguns dos quadros a seguir:

Figura 5- Meninos soltando pipa. Cândido Meninos



Fonte: Acervo portinari, 1943⁵

⁵ Disponível : <http://www.portinari.org.br/#/acervo/obra/3320>

Figura 6 - Futebol - Cândido Meninos



Fonte:Acervo Portinari, 1943

Na literatura infantil o brincar também é tema recorrente, como destaque entre tantos autores e autoras, temos Mauricio de Souza com a “Turma da Mônica”, que retrata o cotidiano de crianças e suas brincadeiras, assim como o cartunista e escritor Ziraldo com seu “Menino Maluquinho” que dos quadrinhos foi para televisão na década de 90 assim como a “Turma da Mônica”

A consagrada e premiada Ruth Rocha que possui uma vasta lista de livros infantis, lançou uma coletânea de livros chamada “Ler E Brincar” com 12 Volumes, para crianças de 0 a 6 anos. Essa coleção de jogos e brincadeiras tem o objetivo de ser focado na diversão, porém brincando a coleção passa ensinamentos, ideias básicas e conceitos importantes na educação e no desenvolvimento das crianças, como noção de tempo, horas, quantidade, cores, números, medidas, pesos e volumes partes do corpo.

Com essa coleção entre outras tantas criadas por outros autores a criança acessa conhecimentos básicos que compõem saberes de uma sociedade com tradição escrita e passe a adiante de modo oral para outras crianças. Nesse momento o diálogo se estabelece entre pares, criança x criança.

Em produções audiovisuais brasileiras sempre que surge alguma criança sua atividade sem está ligada às atividades lúdicas e escolares, brincadeiras em grupos ou sozinha. como é o caso da produção “Meu pé de laranja lima” que é uma publicação de 1968, escrita pelo José Mauro de Vasconcelos e adaptado para a tevê como novela na década de 80 e recentemente em 2013 foi lançado em filme a história do menino Zezé que tem uma infância pobre, brinca, vive, sonha e fantasia com mundo a sua volta e tudo isso acontece em torno do pé de laranja lima.

As obras citadas são do final século passado e as mesmas retratam modos e vivências de um determinado período de tempo de nossa história. São narrativas que mesmo abraçando um molde familiar padrão é possível ainda sim perceber o universo do brincar infantil mesmo que pelo olhos de um adulto. Ao longo do tempo as histórias vão se adaptando aos contextos sociais como é o caso do “Meu pé de laranja lima” que passou por duas adaptações para se adequar ao contexto de cada época.

Em outros meios culturais e artísticos como o teatro ou no cinema o tema infância, brinquedo e brincadeiras sempre estão atrelados com uma linguagem visual reforçando a ideia de infância através de elementos tidos como pertencentes ao universo infantil. Todas essas linguagens artísticas nos dão uma dimensão de leitura sobre o brincar de determinadas sociedade e ou núcleos sociais, com isso é possível acessar o que o brincar reflete através de cada grupo social e o que emana de acordo com seu tempo e espaço. De acordo com Estácio(2011) *“A cultura constrói conceitos sobre a infância, interferindo diretamente no comportamento de crianças, adolescentes e adultos, produzindo modelos/formatos de ser e agir. Tais modelos estão diretamente ligados aos interesses políticos, econômicos e culturais (...)”*

“A brincadeira tem papel importante no desenvolvimento infantil, e, por isso, é necessário interpretá-la na contemporaneidade, num campo amplo de discussões a respeito do brincar, situando seu espaço e tempo na sociedade,(...). Impossível falar de criança sem falar de infância e vice-versa. Estas palavras se entrelaçam e é difícil delimitar o início de uma ou o fim de outra. Sabemos que é nessa fase – a infância – que diversos valores, atitudes e posturas são incorporados e apreendidos para a vida; portanto, impossível não perceber a importância desse espaço-tempo. É na infância também que, através do brincar a criança se estrutura nas dimensões física, psíquica, biológica, social, cultural e histórica e estabelece relações com seu entorno, cria vínculos, aprende a respeitar regras, se socializa nas mais diversificadas classes sociais.” (ESTÁCIO, 2011, p.76)

O brincar torna-se um sistema que permite uma ação exploradora e simulação do mundo real, que permite o descobrir e o aprender sobre as vivências de sua comunidade/ classe social. A criança vivencia a infância através da fantasia e da brincadeira e assim apreende componentes da vida cotidiana, conferindo novas significações, a partir de suas experimentações. Segundo Labatut Portilho & Tosatto (2014, p. 6) “A criança não imita ou copia de forma simples e direta o mundo dos adultos, mas sim o transforma, modifica, contesta, amplia, confirma (...)”, para os autores a criança “pensa e elabora ideias próprias sobre esse mundo, revelando necessidades, interesses, conhecimentos e desejos.”.

Portanto, as crianças realizam processos de significação que são genuínos e específicos, ainda que atrelados ao tecido social do qual também são atores e artesãos. As culturas da infância exprimem a cultura societal em que as crianças estão inseridas, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, pois veiculam, ao mesmo tempo, formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo. (LABATUT PORTILHO & TOSATTO,2014 , pág.5)

Sendo assim, o brincar torna-se uma reprodução processada pela sua compreensão vivenciada por meio dos afetos, das emoções, das relações familiares, dos eventos de sua comunidade, da religião praticada ou não pela sua família, festejos, pela tecnologia, pela violência social e urbana, etc).

Lembrando sempre que as relações de apropriação do cotidiano passam pelo crivo da classe social em que a criança está submetida. O poder aquisitivo da família influencia na qualidade e quantidade de vivência experienciada:

“(…)é preciso considerar a diversidade de aspectos sociais, culturais e políticos: no Brasil, as nações indígenas, suas línguas e seus costumes; a escravidão das populações negras; a opressão e a pobreza de expressiva parte da população; o colonialismo e o imperialismo que deixaram marcas diferenciadas no processo de socialização de crianças e adultos”.(KRAMER, 2007, p.15)

O Estado brasileiro também entende que crianças e adolescentes são indivíduos que estão em um processo de desenvolvimento e que são possuidores de direitos, que são garantidos *pela Constituição Federal* através do o Art.º 227:

“É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.” (C.F, 1988)

Pode-se concluir que aqui no Brasil a infância não se resume somente ao que se presencia nas bolhas sociais das cidades metropolitanas, precisa levar em conta as zonas rurais, as aldeias, os quilombos, às favelas, as quebradas, os subúrbios, as áreas nobres, as variações linguísticas e comportamentais das regiões em que vivem(norte, nordeste, sudestes, centro-oeste e sul), colônias de imigrantes árabes, asiáticos e europeus e mais recentemente devido a conflitos políticos económicos em países ao norte da América Latina, inserção de colombianos e peruanos.

E se tratando de uma política pública e econômica como a nossa que é capitalista, ainda há a variante do poder econômico e da presença do Poder Público sobre brincar. Quanto mais acesso a bens de consumo uma família tiver maior será o acesso a brinquedos e brincadeiras que podem ser obtidas através do capital e *habitus* familiar. Além das condições de infra-estrutura relacionada com a localidade, pois bairros de classe média alta e alta possuem boas estruturas de saneamento básico, segurança, água encanada, planejamento urbano e arquitetônico, áreas de lazer ao ar livre, espaços culturais, museus, salas de teatro, eventos públicos. Porém ter acesso não necessariamente significa que há uma infância plena:

Quanto aos espaços de vida, muitas crianças, especialmente aquelas pertencendo às classes mais favorecidas, vivem hoje uma paradoxal experiência de “confinamento”: os espaços de que desfrutam são pré-determinados, organizados segundo tarefas a cumprir, que incluem além da escola, diversas tarefas extracurriculares, como cursos e esportes, ocupando os horários antes consagrados à prática livre de brincadeiras. Desde cedo os pais se preocupam com a futura inserção das crianças no “mercado”, submetendo-as a uma precoce preparação para a vida adulta. Ao mesmo tempo, as condições da vida na cidade têm como correlato o fenômeno de substituição da atividade simbólica criativa da brincadeira grupal pela comunicação mediada pelo computador, pelas horas passadas diante da televisão, pelos videogames jogados de modo repetitivo e muitas vezes solitário.“ (BITTENCOURT, 2020, p. 7)

Já uma família com baixo poder aquisitivo, o brincar poderá ser suprimido por atividades mais adultas (tomar conta dos irmãos mais novos, tomar conta de parente idoso, etc) dividido quando possível com atividades escolares. E dependendo do quão baixo for o acesso financeiro muitas vezes o brincar é deixado de lado para ser ocupado por horas de trabalho seguido de algumas horas de descanso (como é o caso da exploração do trabalho infantil). Nesses casos a infância é negligenciada em diferentes níveis, a criança não tem acesso a educação de qualidade ou de qualquer tipo, alimentação deficiente e por consequência seu desenvolvimento físico e mental acabam sendo prejudicados.

E ao contrário dos bairros de classe alta, quanto mais pobre uma localidade se percebe

a falta da presença do Estado: crescimento desordenado de moradia, esgoto a céu aberto ou tratamento de esgoto deficitário, falta de água, fornecimento de energia elétrica muitas vezes improvisado, falta de transporte público e dependendo da região alguns serviços de transporte particular via aplicativo de celular não são disponibilizados, serviços de atendimento de urgência médica como ambulância também possuem dificuldade de acesso caso pedido de atendimento venha de uma comunidade, entregas de produtos dependendo do remetente as entregadoras se recusam a prestar o serviço também indisponibilizando a possibilidade de entrega. E é praticamente nulo qualquer tipo de atividade cultural ou de lazer ao ar livre.

E ainda temos o fator milícia e tráfico de drogas que geram outros agravantes além da violência urbana dos confrontos armados, pois dependendo do poder vigente na localidade, bairros vizinhos que pertençam a algum “rival” não poderão ser acessados pelo morador, além das próprias leis imposta pelos, até então chefes da região. Mesmo com tantos fatores desfavoráveis, o brincar acontece em algum grau quando a cultura local é reconhecida pela criança e ela encontra espaço para o momento lúdico e passa a simular a realidade

“As crianças economicamente desfavorecidas(...) também se mostraram atravessadas pelos valores do consumo vigentes, desejando participar do mundo inacessível dos mais favorecidos. Mas mostraram-se também fortemente identificadas com valores culturais cheios de significados próprios, como formas específicas de música e dança (funk, pagode, carnaval), reconhecidas como “a nossa marca”. Deste modo, embora sinalizando de modo pungente a precariedade de condições do lugar onde vivem e o reconhecimento da discriminação sofrida, muitas parecem ainda conseguir “ser criança”, sonhar, dizer o que desejam: brincadeiras, festas, etc.” (BITTENCOURT, 2020, p.21)

A criança que pertence a camada pobre da sociedade se percebe graus de negligência na sua formação social e mental devido a falta de acesso que foi citada anteriormente, porém a criança que tem “vida de rico” apesar de ter uma qualidade vida melhor dadas as obrigações a cumprir, possui uma infância saudável? Essa criança também não estaria tendo uma infância

negligenciada? Não como a criança pobre que está inserida em outra realidade social, mas ainda sim a criança abastada com tantas obrigações a cumprir teria tempo de fato pra ser criança?

2.1 Brincadeira é coisa séria

O brincar é um ato de prática lúdica que permite acesso aos saberes sociais e culturais que são passado via relações e interações sociais, é como se fosse uma tradução da prática própria do imaginário infantil sobre o universo social adulto. Na atualidade é possível perceber que o brincar também recebe influências de visões e valores depreciativos e extremamente nocivos.

“Brincar é um mecanismo de preparação da criança para a vida adulta. Está além do ensino de simples conceitos, como abrir e fechar, subir e descer, ou mesmo do estímulo ao desenvolvimento físico-motor. Através dele, a criança inicia um processo de autoconhecimento, testa sua capacidade e revela sua maneira de ser, pensar e agir, pois é na experiência lúdica que a criança tem grandes possibilidades de perceber, mais tarde, a existência da necessidade da ruptura de certos padrões historicamente projetados pela sociedade.”(COSTA, 2010,p. 44)

O tempo e espaço estão presentes no brincar, e é possível perceber através do modo como as crianças conseguem se expressar, ao recriar formas de brincar com brincadeiras mais antigas. Ao brincar, novas narrativas surgem narrativas que fazem parte do universo em que as crianças estão inseridas, refletindo de algum modo os seus pontos fracos, como por exemplo, seus temores, valentia, aflições, fantasia e imaginação.

“No brincar, o tempo para a criança é sentido como uma duração em relação a experiência como acontecimento, onde a vivência é marcada pelo prazer da repetição, um eterno recomeço saboroso que “vai e volta” e nunca acaba. A sensação do tempo é alargada e intensa e não permite à criança que ela tenha pré ocupação com relação aos instrumentos de medição do tempo mais usuais, como o

relógio e o calendário. Então, a percepção da criança sobre o tempo nos acontecimentos é completamente diferente (quicá, oposta) à dos adultos.“ (KUHN, CUNHA, & COSTA, 2015, pág.105)

Nesse estágio de interação social infantil, a criança usa o que lhe foi passado através das relações familiares ou sociais de entorno e recria com seu próprio grupo uma versão o que foi passado. Através do tempo, modo e cultura em que estão imersos, abstraem o mundo a sua volta, e recriam tudo o que há bom e reprovável na sociedade e cultura local.

Dependendo do recorte do grupo social é possível perceber uma visão negativa sobre o ato de brincar. Para alguns adultos o brincar está categorizado como um tempo desperdiçado. Essa visão da ideia de tempo desperdiçado surge quando indivíduos adultos, tomam pra si que há necessidade de ser produtivo pois o mercado de trabalho percebe essa postura como positiva do trabalhador para a produção e maior geração de riqueza.

E a brincadeira não faz parte do universo adulto e nem do mercado financeiro, e por consequência é uma ação tida como negativa. Segundo Brougère(1998) ao citar os filósofos Aristóteles e Santo Tomás e os pensamentos vigentes anterior ao romantismo, conclui que “nossa cultura parece ter designado como "brincar" uma atividade que se opõe a "trabalhar " ,caracterizada por sua futilidade e oposição ao que é sério.” Ainda de acordo com Brougère(1998), foi justamente nesse momento da história ocidental que se passou a compreender o brincar como uma atividade infantil de modo pejorativo. Uma ação opositora ao que se refere às atividades do cotidiano.

“Os adultos têm outra relação com o tempo: estabelecida pelo processo de incorporação das aprendizagens simbolicamente orientadas pela regulação das atividades e por instrumentos utilizados para controlar a vida cheia de compromissos, tratam o brincar de modo pré determinado pelo relógio (e horário) linearmente como uma sucessão de fatos com início e fim.”(KUHN, CUNHA, & COSTA, A., 2015, pag. 105)

Nesse momento temos adultos que são pais, e que estão presos nessa roda contínua de trabalho casa e mais trabalho em casa, no caso da mulher. Esse processo de rotina tira do adulto o tempo de se restabelecer-se e ter um tempo de qualidade com os filhos brincando. E

pra suprir essa falta presencial, o dinheiro(quando se tem disponível) passa a comprar brinquedos que suprimam essa falta presencial porém não apaga a culpa do pai ou da mãe que não consegue tempo para brincar com os filhos. Quando se tem a oportunidade da brincadeira entre pais e filhos a brincadeira fica limitada pelo tempo que precisa ser resguardado para o trabalho e outros afazeres. Não há problema em negociar horários e se ter uma rotina, a questão central é a mecanização do brincar. Algo deveria ser natural, acaba por tornar-se uma ação metódica e automatizada, o que impede o fluir da criação de narrativas e da criatividade, engessando a diversão.

O brincar da criança em idade escolar fica também refém dos horários delimitados pela escola, porém as atividades recreativas são livres apesar de estar dentro de um tempo específico. Dentro da sala de aula outras atividades lúdicas pensadas para o aprendizado são executadas, porém, também tem o peso do relógio. Quem nunca reclamou do pouco tempo dado pela professora para executar alguma atividade que ainda estava em execução

O brincar não é só uma mera atividade cotidiana, o Estado entende a importância dessa atividade e dá respaldo e amparo legal como forma de garantir o bem estar e garantir um desenvolvimento pleno e digno da infância. Em 2016 com a lei 13.527 iniciou um tratado sobre as políticas públicas para a primeira infância, como consta no primeiro artigo da lei:

“Art. 1º Esta Lei estabelece princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano, em consonância com os princípios e diretrizes da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente);

(...)

Art. 5º Constituem áreas prioritárias para as políticas públicas para a primeira infância a saúde, a alimentação e a nutrição, a educação infantil, a convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, o brincar e o lazer, o espaço e o meio ambiente, bem como a proteção contra toda forma de violência e de

pressão consumista, a prevenção de acidentes e a adoção de medidas que evitem a exposição precoce à comunicação mercadológica.
(...)

Art. 17. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão organizar e estimular a criação de espaços lúdicos que propiciem o bem-estar, o brincar e o exercício da criatividade em locais públicos e privados onde haja circulação de crianças, bem como a fruição de ambientes livres e seguros em suas comunidades. (Brasil, 2016)

Na Declaração dos Direitos da Criança temos o art.7:

7º Princípio - A criança tem direito à educação, para desenvolver as suas aptidões, sua capacidade para emitir juízo, seus sentimentos e seu senso de responsabilidade moral e social. Os melhores interesses da criança serão a diretriz a nortear os responsáveis pela sua educação e orientação; esta responsabilidade cabe, em primeiro lugar, aos pais. A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando aos propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito. (ONU, 1959)

Na Convenção sobre os Direitos da Criança temos o art. 31 e seus incisos:

1. Os Estados Partes reconhecem o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística.

2. Os Estados Partes respeitarão e promoverão o direito da criança de participar plenamente da vida cultural e artística e encorajarão a criação de oportunidades adequadas, em condições de igualdade, para que participem da vida cultural, artística, recreativa e de lazer. (ONU, 1989)

E fechando com o Estatuto da Criança e do Adolescente, com o art. 16 e inciso IV, que estão na Lei nº 8.069/1990(Brasil,1990) no qual cita que “O direito à liberdade (previsto no artigo 15) compreende os seguintes aspectos: [...] ; IV - brincar, praticar esportes e

divertir-se;”(…).

Partindo do indivíduo que tem formas próprias de lidar com a cultura vigente de sua classe social, como a escola organiza e sistematiza saberes que serão passados ao público escolar? Como é essa relação de educação institucionalizada em relação aos saberes do cotidiano? Apesar das leis e estatutos como o brincar impacta no processo de ensino aprendizagem?

3. O brincar e a escolarização

Com o andamento do desenvolvimento das ideais que iniciaram-se no final da Idade Média até o momento atual de nossa sociedade ocidental, a criança foi alocada socialmente em um espaço de definição *“pelo que não é, e não pelo que é, ou seja, sofreu uma administração simbólica regida pelo princípio da negatividade.”*(Labatut Portilho & Tosatto, 2014). Esse processo deu para a criança um lugar de invisibilidade social, como um indivíduo socialmente incapaz de aprender sozinho e partilhar saberes.

Com a “evolução” das instituições de ensino regular contemporânea, a infância teve seu marco institucional, no qual passou a ser percebida como uma fase de desenvolvimento do indivíduo em instrução e assim foi assumido um currículo escolar de formação política e cidadã(alguns currículos em teoria se assumem como construtivistas mas não é regra geral no Estado) . Essa noção de construção do espaço curricular e escolar é algo recente, pois durante muito tempo a escolarização posicionava a criança como aquele que pertence ao lugar de quem não tem conhecimento e a escola assumia o lugar da única forma de acesso ao conhecimento e saber. A instituição escolar tornou-se o lugar que recebe aqueles desprovidos de saberes, de conhecimentos e que necessitam de controle disciplinar.

A criança, ao ser institucionalizada, passa a pertencer a uma nova categoria — a de aluno — e isso lhe confere marcas, expectativas e representações atreladas a essa nova “condição”. O fio da infância se une ao fio da escola, surgindo uma tensa relação entre o ser criança e o ser aluno. As crianças, ao serem incorporadas pela chamada escolarização realizada no interior de instituições, tiveram, e ainda têm, de aprender modos de agir, de ser e de se

comportar como alunos, sendo tais ações vistas, muitas vezes, como naturais, necessárias e inevitáveis, e não como uma construção social que pode e precisa ser mudada. Podemos dizer que a criança foi “reduzida” ao seu ofício de aluno, baseado num modelo tradicional de ensino, ou seja, as práticas pedagógicas que em geral se fazem presentes nas escolas da infância relegam as crianças a um lugar passivo, receptivo — calcado numa visão de aluno-criança que reproduz o conhecimento e a cultura. (LABATUT PORTILHO & TOSATTO, 2014, pág. 743)

Esse modelo escolar de silenciamento, reiteração, reprodução e passividade surgiu nos EUA através dos trabalhos de Ralph Tylor e John Franklin Bobbitt que acreditavam que a formação escolar deveria ser cunhada pelo tecnicismo industrial, para formar trabalhadores. Tendo a industrialização em alta e economicamente aquecida, a ideia predominante na época seria direcionar o ensino aprendizagem para uma metodologia que atendia a uma demanda voltada para os sistemas econômicos vigentes, desenvolvendo um currículo escolar que assumisse toda uma conduta de organização fabril baseada na técnica, racionalidade e burocracia.

Basicamente era desenhar um sistema de ensino pautado nos moldes fabril, tal qual foi retratado no filme “Tempos Modernos” de Charlin Chaplin (1936), onde o trabalhador calado, passivo sem direito a ter um momento de descanso ou pausa de seu posto de trabalho (tinha mas não tinha), tinha que se manter sempre focado na esteira apertando parafusos de modo contínuo, sempre no ritmo dado pela esteira e pelo capataz.

Esse mesmo sistema tecnicista foi implantado no Brasil com apoio do governo militar (Ditadura, Regime Militar) na década de 60 do século XX. Essa linha de ensino (engessado, tecnicista e pragmático) fazia parte do currículo voltado para a educação da base escolar que se pautava no modo rígido de produção de fábrica. Esse foi o modelo de educação que ganhou a atenção dos militares que estavam à frente do governo executivo brasileiro naquela época e que se estendeu por longos bons anos.

Somente em 1999 que houve no Brasil a constituição de um documento que traria a tona ações que tratariam do processo de desenvolvimento da criança na educação infantil. Através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –LDB- (Brasil,1996) que se garantiu uma diretriz para uma educação de excelência que objetiva promover através do pluralismo de idéias e ações pedagógicas desde uma educação formal a uma prática de cuidado aliando noções físicas, psicológicas, intelectuais e sociais das crianças incluindo ainda a as atividades lúdicas e criativas.

Com a chegada do RCNEI - Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1998) entra em pauta uma proposta para que houvesse um trabalho de sensibilização dos educadores para que compreendessem a necessidade e a importância do brincar, é nesse momento que a brincadeira passa a ser entendida como uma linguagem infantil que associa o que é simbólico ao que é tido como um universo existencial cotidiano da criança. Nesse documento encontra-se uma série de brincadeiras articuladas com música,canto,dança,roda, línguas, culturas, desenhar, pintar, modelar, faz-de-conta,corporeidade, etc.

Através das políticas públicas citadas anteriormente, o brincar consegue ser inserido nas instituições educativas para então poder constituir como um elemento importante para o processo de ensino.

“É muito importante brincar, dançar e cantar com as crianças, levando em conta suas necessidades de contato corporal e vínculos afetivos. Deve-se cuidar para que os jogos e brinquedos não estimulem a imitação gestual mecânica e estereotipada que, muitas vezes, se apresenta como modelo às crianças.” (RCNEI, 1998, pág.56).

O RCNEI veio como proposta de quebrar uma metodologia antiga e engessada.

Ao brincar, as crianças podem reconstruir elementos do mundo que as cerca com novos significados, tecer novas relações, desvincular-se dos significados imediatamente

perceptíveis e materiais para atribuir-lhes novas significações, imprimir-lhes suas idéias e os conhecimentos que têm sobre si mesma, sobre as outras pessoas, sobre o mundo adulto, sobre lugares distantes e/ou conhecidos.(RCNEI, 1998, pág. 159)

Um dado interessante é que o RCNEI contempla a faixa etária de 0 a 6 anos, creche e pré-escolar. No entanto, os outros estágios de educação cessam as atividades lúdicas? Fundamental I e II passam a ter que tipo de orientação sobre o brincar e aprender? A criança de 6 anos que sai de um espaço todo planejado para o seu desenvolvimento com vários tipos de estímulos(táteis,visuais, físico e psicológico) e acessa a educação fundamental(fase de alfabetização) encontra um espaço físico e uma lógica de ensino aprendizagem baseada no quadro e giz.

Essa lógica ainda impera porque na sociedade, na comunidade escolar e acadêmica o pensamento de um ensino baseado na estrutura implementada na década 60 se faz presente e com isso o brincar “ao menos nas sociedades ocidentais é considerada irrelevante ou de pouco valor do ponto de vista da educação formal, assumindo fortemente a significação de oposição ao trabalho, tanto no contexto da escola quanto no cotidiano familiar” (BORBA, 2006, p.34).

Para atender as crianças de seis anos no ensino fundamental, há que se alterarem as concepções de tempo e espaço da escola, concebendo outras possibilidades além da sala de aula e outras práticas pedagógicas que não sejam restritas somente ao giz e a lousa. Tendo como objetivo integrar aspectos físicos, biológicos, cognitivos e sociais do educando, enfatizando a importância do lúdico, do brincar no desenvolvimento integral da criança. (CARMO & MARCONDES, 2011,pág.3)

Além dessas ações políticas, mais recentemente surgiu a BNCC - Base Nacional Comum Curricular que também ressalta a importância do brincar como prática pedagógica. esse documento ainda está em processo de implementação, porém com a atual situação do país(congelamento e cortes orçamentários na educação, desaquecimento econômico, além da Pandemia por Covid19) acredita-se que haverá reformulações sobre prazos e conteúdos para o

exercício desse documento, já que sua implementação total tinha prazo para 2020, o atual ano vigente.

3.1 O brincar na prática escolar

Como se percebeu, a prática da educação infantil recebe uma atenção especial por parte das políticas públicas de educação com documentos que assegurem a prática do brincar dentro da instituição de ensino. Porém na prática alguns conflitos são percebidos no processo de transição da educação infantil para o fundamental.

De acordo com o trabalho etnográfico realizado por NEVES e col.(2011) no qual acompanhou a transição da educação infantil para o ensino fundamental(escola municipal) ambas situadas em Belo Horizonte- MG, para observar as crianças de vilas pobres que ficavam ao redor de um bairro de classe média, local onde a escola era situada; Percebeu algumas dicotomias ao observar o ambiente escolar e o desempenho das crianças.

Ao inserir-se no ensino fundamental, as crianças depararam-se com um hiato entre as experiências desenvolvidas na educação infantil e as práticas educativas da nova escola. Assim é que o brincar, um dos elementos centrais da cultura de pares e do cotidiano da educação infantil, foi situado em segundo plano no contexto da sala de aula. Verificou-se um desencontro entre o interesse das crianças pelo brincar e a cultura escolar deste segmento da educação básica. As práticas educativas da escola de ensino fundamental, ao longo do primeiro mês de aula, organizaram-se em torno da repetição de atividades de treino psicomotor, tomadas como pré-requisitos para a apropriação do sistema de escrita. Contudo, observou-se que as crianças, nas interações entre os pares, desenvolviam uma apropriação ativa (Leontiev, 1978). Ou seja, não apenas repetiram o que estava sendo formalmente ensinado, mas criativamente produziram novos significados, de acordo com suas demandas e curiosidades.(NEVES e col., 2011, pág. 138)

Na pesquisa ainda é relatado que o nosso sistema educacional apresenta uma falha nos anos iniciais da educação de base e que foi possível averiguar essa falha durante o período da pesquisa com as escolas e as crianças. Essa falha aparenta por conta da falta de integração entre os segmentos de ensino, o que dá margem para se crer que a argumentação de Neves e col.(2011) faz sentido quando afirma que a:

“(...)falta de diálogo presente na organização do sistema educacional brasileiro em relação aos dois primeiros níveis da educação básica refletiu-se no processo de desencontros vivenciados pelas crianças pesquisadas na passagem da educação infantil para o ensino fundamental.”

Para o entendimento de Neves e col.(2011) o ideal seria ter práticas pedagógicas que integrassem a alfabetização ao brincar e a educação fundamental. Os autores ainda relatam que durante a prática da escrita havia engajamento por parte das crianças entre elas mesmas de modo coletivo ou até individual. A prática centrada apenas em repetição não tinha como proposta da professora brincar como forma de aprender, porém as crianças de algum modo se arranjaram para avançar no aprendizado brincando.

No trabalho de Santos&Maia (2017) que também realizaram pesquisa de transição da educação infantil para o fundamental em instituições situadas em Aquidauana - MS, perceberam problemas na transição e observaram que o brincar estava restrito apenas para o recreio e talvez na disciplina de Educação Física. Na percepção de Santos&Maia (2017) o *“Pensar sobre a infância na escola, dentro de uma sala onde carteiras são enfileiradas, voltadas para o quadro, por muitas vezes não dando suporte adequado ao tamanho delas, por horas, é um grande desafio.”* e que o universo que norteia o ambiente escolar não tem apreço pelo brincar como parte do ensino e aprendizagem.

A transição entre tais práticas, sem dúvida, caracteriza a tensão entre esses dois níveis de ensino. Por meio da pesquisa realizada na escola Marechal Deodoro da

Fonseca em Aquidauana/MS, é notório as atividades que são aplicadas como as crianças narraram citaram são: “português, matemática, história, geografia”, mas as brincadeiras, o lúdico, o ser criança, o brincar, só acontecem por alguns minutos quando estão na “hora do recreio” que é o momento de “diversão”, e dependendo da atividade realizada na Educação Física é quando vivem um pouquinho da infância. Reiteramos a relevância da brincadeira na vida da criança, pois não é só como um ser em desenvolvimento, mas pela lógica do ser de direito e dos documentos que referendam tal importância. (SANTOS&MAIA, 2017,pág.19)

No trabalho qualitativo de Carmo & Marcondes(2011) realizado em 2010, a pesquisa partiu da observação da rotina escolar de três turmas do dois primeiros anos do fundamental(uma do primeiro e duas do segundo ano) e do corpo docente que era formado por docentes regentes, especialistas de educação física e artes. A pesquisa foi realizada durante o mês de fevereiro e finalizadas em novembro de 2010, ao todo foram 265 horas(duzentas e sessenta e cinco horas) de observações com 45 diários de campo analisados dos quais apenas 22 apresentaram temas relativos ao brincar,jogos e movimento na prática escolar cotidiana.

No quadro I, temos uma tabela síntese sobre horas por atividades se constatou que numa rotina escolar com aulas de educação física duas vezes na semana ao longo do período analisado se percebeu que a disciplina de educação física era a encarregada de realizar atividades lúdicas na maior parte do tempo de hora/aula como se percebe abaixo:

Atividade	Tempo de duração por Turma de ocorrência da atividade			Espaço	Propositor	Organização	Tipo de atividade (O que se propicia)
	1º ano	2º Ano A	2º ano B				
Lenço atrás	20 min	45 min	45 min	Pátio	Profº E.F.	Profº E.F.	CC / RI / FCC
Batatinha Frita 1, 2, 3	10 min	45 min	45 min	Quadra	Profº E.F.	Profº E.F.	CC / RI/ FCC
Papai urso	90 min	45 min	45 min	Quadra	Profº E.F.	Prof.E.F./Crianças	CC/RI/FCC
Batatinha Frita 1, 2, 3	10 min	45 min	45 min	Quadra	Profº E.F.	Profº E.F.	FCC/ CC / RI
Gato e Rato	-	45 min	45 min	Quadra	Profº E.F.	Profº E.F.	CC / RI / FCC
Bambolê Quente	-	45 min	45 min	Quadra	Profº E.F.	Profº E.F.	CC/FCC
Rio Vermelho	-	45 min	45 min	Quadra	Profº E.F.	Profº E.F.	CC / FCC/ RI
Pega-pega Garrafão	-	45 min	45 min	Quadra	Profº E.F.	Profº E.F.	CC / RI / FCC
Entrevista	-	-	25 min	Sala	Profº E.F.	Profº E.F.	RI
Vivo-morto	-	-	20 min	Pátio	Profº E.F.	Profº E.F.	CC
Boneco de lata	-	-	30 min	Sala	Profº Regente.	Profº Regente.	CC / ME / FCC/ AE
Tip Top	-	05 min	-	Sala	Crianças	Crianças	FCC
Alongamento	10 min	-	-	Sala	Profº Regente	Profº Regente	CC
Timbalaia	10 min	-	-	Sala	Profº Regente	Profº Regente	AE
Veia caiu	05 min	-	-	Sala	Profº Regente	Profº Regente	ME/AE
Batata Quente	25 min	-	-	Pátio	Profº E.F.	Profº E.F.	CC / RI / ME/FCC
Brincando com as palavras	40 min	-	-	Sala	Profº Regente	Profº Regente	AA
Brincadeiras cantadas	10 min	-	-	Sala	Crianças	Crianças	OTE / RI / ME
Coelho sai da toca	35 min	-	-	Quadra	Profº E.F.	Profº E.F.	CC / RI / FCC
Brincadeira Livre	45 min	-	-	Sala	Profº Regente	Crianças	CC/RI/AE/FC C/OTE
Cada macaco no seu galho	45 min	-	-	Quadra	Profº E.F.	Profº E.F.	CC / RI / FCC
Pega rabinho	45 min	-	-	Quadra	Profº E.F.	Profº E.F.	CC / RI / FCC

Quadro 1 - Síntese das atividades de brincadeiras/jogos observadas
Fonte: Carmo e Marcondes, 2011.

4. Considerações finais

Compreender as estruturações sociais acerca da infância nos permite enquanto sociedade e profissionais de educação buscar novas possibilidades de atuação no processo de ensino e aprendizagem respeitando os limites de desenvolvimento de cada um e possibilitando uma inserção social mais adequada com o desenvolvimento cognitivo .

Ao pensar no ato de brincar, e rever as leituras para esta pesquisa sobre essa interação social, é possível compreender que o ato em si não é uma mera ferramenta de diversão mas também um grande aliado no processo de socialização e aprendizados entre gerações sem deixar de mencionar que também fortalece a interação social e afetiva.

E o brincar de roda com as cantigas tradicionais cada qual de acordo com a sua região do país não se restringem ao brincar na infância. A roda nos segue até a vida adulta, e na é roda de samba, de viola, de chorinho, de bate papo que nossas interações de troca se perpetuam tal qual na infância. O brincar também segue na vida adulta com outros nomes, com outros formatos, às vezes disfarçados para se evitar julgamentos, mas não tem como disfarçar , ela a roda estará lá, assumindo sua forma silenciosamente , como um traço afetivo de memórias de outrora e ainda sim nos ensinando a socializar, permitindo conhecer o outro e se reconhecer no outro.

Que o brincar seja uma forma contínua no processo de aprendizagem dentro das instituições de ensino como prática reconhecida e não apenas como uma atividade para preencher espaços vazios ou somente na atividade física.

Que seja possível dentro do espaço escolar reconhecer as diferentes formas de infância que podem existir dentro da nossa sociedade devido a condição econômica de cada classe social para que possa permitir o acesso ao conhecimento de forma mais igualitária e o mais justa possível.

Referências Bibliográficas

Ariès, Philippe. História Social Da Criança E Da Família. 2ª Ed., Rio De Janeiro: Guanabara: 1973. <https://Docero.Com.Br/Doc/8105> Acesso Em : 20 Jul. 2019

Brasil. Constituição (1988). Constituição Da República Federativa Do Brasil. Brasília, Df: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

Brasil, Lei 13.527, 2016. Disponível Em:
[Http://Www.Planalto.Gov.Br/Ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Lei/L13257.Htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm)

Brasil, Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional –ldb- (Brasil,1996)

Brasil, Lei Nº 8.069/1990 Estatuto Da Criança E Do Adolescente (Brasil,1990)

Barbosa, Analedy Amorim. Magalhães, Maria Das Graças S. Dias. A Concepção De Infância Na Visão Philippe Ariès E Sua Relação Com As Políticas Públicas Para A Infância <https://Revista.Ufr.Br/Examapaku/Article/Viewfile/1456/1050> Acessos Em 03 Ago. 2020.

Bittencourt, Maria Inês Garcia De Freitas. O Espaço E Os Outros: Aspectos Da Experiência Da Vida Urbana Retrutada Por Crianças De Diferentes Classes Sociais. Rev. Mal-estar Subj., Fortaleza , V. 10, N. 4, P. 1301-1324, Dez. 2010 . Disponível Em <[Http://Pepsic.Bvsalud.Org/SciELO.Php?Script=Sci_arttext&Pid=S1518-61482010000400011](http://Pepsic.Bvsalud.Org/SciELO.Php?Script=Sci_arttext&Pid=S1518-61482010000400011) & Lng= Pt & Nrm=Iso>. Acessos Em 03 Ago. 2020.

Borba, Ângela M. O Brincar Como Um Modo De Ser E Estar No Mundo. In: Brasil, Mec/Seb Ensino Fundamental De Nove Anos: Orientações Para A Inclusão Da Criança De Seis Anos De Idade/ Brasília: Ministério Da Educação, Secretaria De Educação Básica, 2006. Acesso Em: 9 Jan. 2020

_____. A Brincadeira Como Experiência De Cultura Na Educação Infantil. In: Brasil/Mec – Revista Criança Do Professor De Educação Infantil – Brasília: Ministério Da Educação, Secretaria De Educação Básica, 2007

Brasil. Referencial Curricular Nacional Para A Educação Infantil. Ministério Da Educação E Do Desporto. Secretaria De Educação Fundamental. — Brasília: Mec/Seb, 1998. Disponível em: [Http://Portal.Mec.Gov.Br/Seb/Arquivos/Pdf/Rcnei_vol1.Pdf](http://Portal.Mec.Gov.Br/Seb/Arquivos/Pdf/Rcnei_vol1.Pdf)

Brougere, Gilles. A Criança E A Cultura Lúdica. Rev. Fac. Educ., São Paulo , V. 24, N. 2, P. 103-116, July 1998 . Available From <[Http://Www.Scielo.Br/SciELO.Php?Script=Sci_arttext&Pid=S0102-25551998000200007&Ln](http://Www.Scielo.Br/SciELO.Php?Script=Sci_arttext&Pid=S0102-25551998000200007&Ln)

g=En&Nrm=Iso>. Access On 21 Aug. 2020.
[Http://Dx.Doi.Org/10.1590/S0102-25551998000200007](http://Dx.Doi.Org/10.1590/S0102-25551998000200007).

Borsa, J.C(2007). O Papel Da Escola No Processo De Socialização Infantil. Acessado Em:
Acessos Em 31 Ago. 2020 [Https://Www.Psicologia.Pt/Artigos/Textos/A0351.Pdf](https://Www.Psicologia.Pt/Artigos/Textos/A0351.Pdf)

Carmo, C. S., & Marcondes, K. H. B., (2011) O Brincar No Ensino Fundamental De Nove Anos: Reflexões Sobre As Expectativas De Aprendizagem Da Secretaria De Educação Do Estado De São Paulo - I Seminário Internacional De Representações Sociais, Subjetividades E Educação - Sirsse Acessos Em 31 Ago. 2020.
[Http://Www.Ufscar.Br/~Defmh/Spqmh/Pdf/2011/Educere2011brincarssp.Pdf](http://Www.Ufscar.Br/~Defmh/Spqmh/Pdf/2011/Educere2011brincarssp.Pdf)

Cavicchia, Durlei De Carvalho.O Desenvolvimento Da Criança Nos Primeiros Anos De Vida, . Disponível Em:
<[Https://Acervodigital.Unesp.Br/Bitstream/123456789/224/1/01d11t01.Pdf](https://Acervodigital.Unesp.Br/Bitstream/123456789/224/1/01d11t01.Pdf)> Acesso Em: 29 Jul. 2019

Costa, Regina Rodrigues Da. O Valor Social Do Brincar Para Crianças:Análise Da Brincadeira De Rua Na Comunidade Da Cachoeira - Guarujá, Sp. Dissertação De Mestrado (Dissertação Em Serviço Social) – Puc.-sp, Pg 44, 2010.

Delgado, Ana Cristina Coll; Muller, Fernanda. Apresentação. Educ. Soc., Campinas , V. 26, N. 91, P. 351-360, Ago. 2005 . Disponível Em
<[Http://Www.Scielo.Br/SciELO.Php?Script=Sci_arttext&Pid=S0101-73302005000200002&Ln g=Pt&Nrm=Iso](http://Www.Scielo.Br/SciELO.Php?Script=Sci_arttext&Pid=S0101-73302005000200002&Ln g=Pt&Nrm=Iso)>. Acessos Em 31 Ago. 2020.
[Https://Doi.Org/10.1590/S0101-73302005000200002](https://Doi.Org/10.1590/S0101-73302005000200002).

Dias Julice¹ Eliana Bhering² A Interação Adulto/Crianças O/Crianças: Foco Central Do Foco Central Do Planejamento Na Educação Infantil Educação Infantil Educação Infantil , Contrapontos - Volume 4 - N. 1 - P. 91-104 - Itajaí, Jan./Abr. 2004

Estácio, Mércia Maria De Santi. Um Olhar Sociológico Sobre A Criança E O Brincar / Mércia Maria De Santi Estácio. - Natal, Rn : Edufrn, 2011. 142 P. : Il. (Coleção Dissertações E Teses Do Cchla – Ufrn) Isbn 978-85-7273-816-3

Ibge Ibge, Projeção Da População Do Brasil - 2013.[Https://Brasilemsintese.Ibge.Gov.Br/Populacao/Taxas-de-fecundidade-total.Html](https://Brasilemsintese.Ibge.Gov.Br/Populacao/Taxas-de-fecundidade-total.Html)

Labatut Portilho, Evelise Maria; Tosatto, Carla Cristina. A Criança E O Brincar Como Experiência De Cultura. Revista Diálogo Educacional, [S.L.], V. 14, N. 43, P. 737-758, Jul. 2014. Issn 1981-416x. Disponível Em:
<[Https://Periodicos.Pucpr.Br/Index.Php/Dialogoeducacional/Article/View/1927](https://Periodicos.Pucpr.Br/Index.Php/Dialogoeducacional/Article/View/1927)>. Acesso Em: 21 Ago. 2020. Doi:[Http://Dx.Doi.Org/10.7213/Dialogo.Educ.14.043.Ds05](http://Dx.Doi.Org/10.7213/Dialogo.Educ.14.043.Ds05).

Miranda, Marília Gouvea, *Psicologia Social O Homem Em Movimento*, Brasiliense, 1989
[.https://Geisamoterani.Files.Wordpress.Com/2014/05/O_homem_em_movimento_silvia_lane_wand_codo.Pdf](https://Geisamoterani.Files.Wordpress.Com/2014/05/O_homem_em_movimento_silvia_lane_wand_codo.Pdf) Acessado Em :28 Mai. 2020

Neves, Vanessa Ferraz Almeida; Gouvea, Maria Cristina Soares De; Castanheira, Maria Lúcia. A Passagem Da Educação Infantil Para O Ensino Fundamental: Tensões Contemporâneas. *Educ. Pesqui.*, São Paulo , V. 37, N. 1, P. 121-140, Apr. 2011 . Available From
<[Http://Www.Scielo.Br/SciELO.Php?Script=Sci_arttext&Pid=S1517-97022011000100008&Ling=En&Nrm=Iso](http://Www.Scielo.Br/SciELO.Php?Script=Sci_arttext&Pid=S1517-97022011000100008&Ling=En&Nrm=Iso)>. Access On 23 Sept. 2020.
<https://Doi.Org/10.1590/S1517-97022011000100008>.

Nunes, Isaias Barbosa . Gonçalves, Nádía G(Profª. Drª.). *O Trabalho Infantil Na Revolução Industrial Inglesa:Uma Contribuição Ao Trabalho Docente Na Sétima Série*
[Http://Www.Diaadiaeducacao.Pr.Gov.Br/Portals/Pde/Arquivos/1397-8.Pdf](http://Www.Diaadiaeducacao.Pr.Gov.Br/Portals/Pde/Arquivos/1397-8.Pdf)
Acesso Em : 20 Jul. 2020

Onu,Convenção Sobre Os Direitos Da Criança,1990
Disponível Em: <https://Www.Unicef.Org/Brazil/Convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>

Ortega, Lenise Maria Ribeiro. O Lugar Das Interações Sociais Na Educação Infantil: Contribuições Da Sociologia Da Infância E Da Psicologia Histórico-cultural As Pesquisas Nesse Campo.*Pedagogia Em Ação*, [S.L.], V. 8, N. 1, Ago. 2016. Issn 2175-7003. Disponível Em:
<[Http://Periodicos.Pucminas.Br/Index.Php/Pedagogiacao/Article/View/12332/9620](http://Periodicos.Pucminas.Br/Index.Php/Pedagogiacao/Article/View/12332/9620)>Acesso Em: 29 Jul. 2019

Piaget, Jean. . *Seis Estudos De Psicologia*. Tradução: Maria Alice Magalhães D' Amorim E Paulo Sergio Lima Silva - 24º Ed. Rio De Janeiro: Forense Universitaria, 1999

Santos,Gislaine Espinoza. Maia, Janaina Nogueira.- *Um Olhar Na Transição Da Educação Infantil Para O Ensino Fundamental: O Que Dizem As Crianças* - Revista Diálogos Interdisciplinares Gepfip, Aquidauana, V. 1, N. 4, P. 101-121, Dez. 2017
<https://Periodicos.Ufms.Br/Index.Php/Deaint/Article/View/4965>
Acesso Em: 31 Ago. 2020.

Vygotsky, Lev Semenovich. *A Formação Social Da Mente*. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Ketzer, Solange. A Criança, A Produção Cultural E A Escola. In: Jacoby, Sissa (Org.). A Criança E A Produção Cultural: Do Brinquedo À Literatura. Porto Alegre, Mercado Aberto, 2003

Kramer, Sônia. A Infância E Sua Singularidade. In: Ensino Fundamental De Nove Anos: Orientações Para A Inclusão Da Criança De Seis Anos De Idade/ Organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro Do Nascimento – Brasília: Ministério Da Educação, Secretaria De Educação Básica, 2007

Kuhn, R., Cunha, A., & Costa, A. (2015). Sem Tempo Para Brincar: As Crianças, Os Adultos E A Tirania Dos Relógios. *Kinesis*, 33(1). Doi:<https://doi.org/10.5902/2316546418230>