

UFRJ – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CAROLINE PADUAM SILVA DE ARAUJO

A BRINCADEIRA NA CONSTRUÇÃO DAS RELAÇÕES SOCIAIS NA INFÂNCIA

Rio de Janeiro

2017

CAROLINE PADUAM SILVA DE ARAUJO

A BRINCADEIRA NA CONSTRUÇÃO DAS RELAÇÕES SOCIAIS NA INFÂNCIA

Dissertação apresentada ao Curso de
Graduação em Pedagogia da
Universidade Federal do Rio de Janeiro,
como requisito parcial para obtenção do
Grau de Pedagogo.

Orientador: Deise Arenhart

Rio de Janeiro

2017

Dedico, em primeiro lugar, a Deus, pela força e coragem durante toda esta longa caminhada, dedico também este trabalho às crianças que foram fruto da minha pesquisa e fonte da minha inquietação.

Agradecimento

Agradeço a Deus por ter me dado saúde e inteligência para superar todas as dificuldades e conseguir chegar onde hoje estou.

A esta universidade e todo seu corpo docente, além da direção e a administração, que realizam seu trabalho com tanto amor e dedicação, trabalhando incansavelmente para que nós, alunos, possamos contar com um ensino de extrema qualidade.

Agradeço a minha professora Deise Arenhart, por toda orientação e ajuda que me foram dados.

Agradeço de forma especial aos meus pais, pelo amor, carinho, paciência e seus ensinamentos, e por não medirem esforços para que eu pudesse levar meus estudos adiante.

Agradeço aos meus familiares e amigos, por confiarem em mim e estarem do meu lado em todos os momentos da vida.

RESUMO

O presente trabalho procura investigar a importância da brincadeira na educação infantil, especialmente, para o desenvolvimento das relações sociais das crianças e a formação das culturas infantis. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, na qual busquei trazer contribuições do campo da psicologia, com Vigotski, e da Sociologia da Infância, com autores como Sarmento, Borba, Corsaro, ente outros. Assim, o estudo indica que a brincadeira é o espaço privilegiado de interações sociais entre as crianças, na qual elas contribuem umas com as outras no processo de desenvolvimento infantil, bem como criam regras, rotinas, significados, culturas que as faz construir um sentimento de pertença a um grupo de pares. Por esse processo, reproduzem a cultura, ao mesmo tempo em que a reinventam.

PALAVRAS CHAVE: infância, educação infantil, brincar, relações sociais.

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 7 |
| CAPÍTULO 1 | |
| A INFÂNCIA, A EDUCAÇÃO INFANTIL E O BRINCAR | 9 |
| 1.1 A infância e a Educação Infantil no Brasil | 10 |
| CAPÍTULO 2 | |
| A CRIANÇA, O BRINCAR E A CULTURA | 15 |
| 2.1 A brincadeira e o desenvolvimento humano | 15 |
| 2.2 A brincadeira como espaço de produção de culturas infantis | 17 |
| 2.3 O papel do professor na brincadeira..... | 20 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 23 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 24 |

INTRODUÇÃO

A pesquisa em questão tem por finalidade investigar as relações sociais que são criadas ou reproduzidas durante o livre brincar das crianças, no interior de seus grupos de pares. As teorias mais tradicionais de socialização afirmaram, durante muito tempo, que as crianças eram tábulas rasas que só reproduziam o comportamento adulto, mas estudos contemporâneos sobre a infância, principalmente na área da Sociologia da Infância, trazem a criança não só como um mero reprodutor, mas com um sujeito histórico que imprime, a partir de um processo interpretativo, marcas próprias e que aprende na relação com o meio que a cerca.

O interesse em produzir este trabalho surgiu de uma inquietação que ocorreu durante o Estágio Supervisionado de Educação Infantil, que foi realizado no EDI Rachel de Queiroz, em uma turma com crianças de cinco e seis anos, onde foi possível perceber que algumas delas ficavam excluídas de determinados momentos de brincadeira, principalmente nos momentos de brincadeira livre onde as próprias crianças organizam seus modos de brincar. O que me deixou muito intrigada foi perceber que isso ocorria com mais frequência nesse tipo de brincadeira do que nas brincadeiras direcionada pela professora regente da turma, o que me fez refletir muito sobre o assunto e o que levava a essa situação. Surgiu, assim, o interesse em buscar compreender melhor a brincadeira como espaço de construção de relações sociais das crianças. A partir disso surgiram algumas questões principais para esse estudo: O que as crianças aprendem durante os momentos de brincadeira? Por que a brincadeira é um espaço privilegiado de construção de cultura de pares das crianças? O que pauta as relações de poder entre as crianças durante o brincar? Qual o papel do professor na brincadeira?

Inicialmente, para tentar responder a essas questões seria realizado um estudo de caso em uma turma com as mesmas características da que despertou a inquietação, estimulando assim a produção desse trabalho. Porém, por motivos pessoais e profissionais, não foi possível a realização deste estudo empírico. Para buscar responder assim mesmo as questões que surgiram desta inquietação foi realizado uma pesquisa bibliográfica em autores que enfatizam a brincadeira apenas como reprodução da realidade, mas como instrumento de construção de

conhecimento e cultura, tendo como principais autores Angela Borba, Willian Corsaro, Manuel Sarmiento, Gilles Brougère, além das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.

De modo a responder as questões da pesquisa, este texto está estruturado em dois capítulos:

No primeiro, foi realizado um breve histórico do conceito de infância, desde a antiguidade até os dias atuais, no qual destaco alguns fatores que nortearam diversas mudanças para que a infância passasse de uma mera preparação para a vida adulta, a uma fase de construção e apropriação do sujeito, como indivíduo histórico e de direitos. Numa segunda parte deste capítulo, trago um panorama da infância no Brasil, destacando o crescimento da criança como sujeito de direitos, o que acarretou a inclusão da educação infantil na nossa legislação, fazendo com que surgisse um novo desafio: educar e cuidar de forma indissociável.

No segundo capítulo é feita uma abordagem sobre a relação da criança com o brincar enfocando a importância desta prática no processo de desenvolvimento social e afetivo e a capacidade de imaginação e interação da criança com o mundo através deste. Em seguida, me dedico a desenvolver as questões centrais desse estudo, ou seja, discuto a importância do brincar para a construção das experiências sociais e de cultura.

CAPÍTULO I

A INFÂNCIA, A EDUCAÇÃO INFANTIL E O BRINCAR

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, DCNS,2010).

A concepção de criança nem sempre foi essa. Segundo Sarmiento (2004), a criança, na Idade Média, era considerada um ser meramente biológico, sem autonomia existencial, introduzida rapidamente ao universo adulto. Até o século XVII as crianças eram vistas igualmente como adultos, tratadas não como ser em particular, capaz de produzir cultura, mas como adulto em miniatura, desempenhavam tarefas, se vestiam e se portavam socialmente como tais, sendo alta a taxa de mortalidade infantil.

Desta forma, o conhecimento e a aprendizagem de valores e costumes eram adquiridos na participação da criança em momentos do cotidiano da vida dos adultos, tais como trabalho e jogos, entre outros. O processo de socialização até o ensino formal, ficava a cargo do grupo a qual a criança pertencia, tudo ocorria no âmbito da coletividade e as famílias conjugais se diluíam nesse meio.

Pequenas transformações começaram a surgir no interior das famílias, surgindo assim, o “sentimento família” e a necessidade e desejo de privacidade, que trouxeram mudanças ao espaço físico no qual a família vivia:

Esta organização da casa passou a corresponder a uma nova forma de defesa contra o mundo e como uma necessidade de isolamento face ao espaço público: a família começou a se manter à distância da sociedade. Emergiram as noções de intimidade, discricção e isolamento, ao se separar a vida mundana, a vida material e a vida privada, cada uma circunscrita a espaços distintos. (MOREIRA & VASCONCELOS, 2003, p.169).

Neste cenário, começou-se a ver a criança como sujeito central na constituição da família. Na sociedade moderna e burguesa, a criança passa a ser herdeira, garantia da reprodução da família, da sua linhagem e da sua herança.

Assim, na modernidade, juntamente com a criação da família, têm-se o surgimento da infância. No entanto, a infância, na concepção moderna, passa a ser definida como preparação para a vida adulta, por aquilo que ainda não é. Para Sarmiento (2004), a infância moderna é construída sob a marca da negatividade: Não tem razão, não tem voz, não participa, não vota, não trabalha, não casa, etc.

A partir daí surgiram instituições específicas para as crianças, dentre elas a escola, que foram criadas com o objetivo de educar e disciplinar moralmente as crianças, de prepará-las para a vida adulta.

Atualmente, as crianças cresceram como sujeitos de direitos e é ampla a defesa, especialmente no campo científico, da infância com valor em si mesma, e não como mera preparação à adultez. Nessa direção, um marco importante na concretização dos direitos das crianças, em nível mundial, é a Convenção dos Direitos da Criança, promulgada em 1989, a qual se baseia em três direitos básicos: 1) Direito à Proteção 2) Direito a Provisão e 3) Direito a Participação.

1.1 A infância e a Educação Infantil no Brasil

A infância no Brasil foi influenciada por sua colonização, que trazia consigo nesse processo, ao mesmo tempo com a população enviada, diferentes hábitos, que agora deveriam ser adaptados à nova realidade. Neste momento de colonização, o Brasil passa pelo processo de povoamento.

A concepção de infância no Brasil, neste momento, estava associada ao trabalho. Somente às crianças denominadas “bem-nascidas” não tinham sua infância ligada ao mundo do trabalho, por esse motivo o índice de crianças abandonadas nas portas das igrejas, ruas, portas de casa e até mesmo no lixo era imenso, sendo considerado um problema. Porém, segundo Faleiros 1995 “não havia

muitas crianças escravas abandonadas, uma vez que sua sina estava traçada como propriedade individual, como patrimônio e mão-de-obra” (p. 224).

Nesse cenário a Irmandade de Nossa Senhora ganhou grande destaque e foi popularmente conhecida como Santa Casa de Misericórdia, por seus trabalhos de caridade e tratamento de saúde às crianças abandonadas.

Pelo fato de a assistência caritativa caracterizar-se pela inexistência de uma meta e de objetivos educacionais, foi anunciada em meados do século XIX, leis e decretos que tornavam o ensino primário e secundário obrigatórios para os meninos maiores de sete anos. Com isso, pretendia-se que a pobreza não fosse mais um obstáculo à educação.

Em 1875, surgem no Rio de Janeiro e em São Paulo, em caráter privado e objetivando atender as crianças filhas da emergente classe média, os primeiros jardins de infância inspirados na proposta de Froebel e, com eles, a infância começa a ganhar relevância. O atendimento pré-escolar, fruto de reformas jurídico educacionais, passa a contar com a intervenção direta do setor público, visando atender os direitos trabalhistas em decorrência das lutas sindicais da classe trabalhista brasileira e, também a nova ordem legal da educação: pública, gratuita e para todos.

Enfim, na Constituição de 1988, após movimento da sociedade civil e de órgãos governamentais, em seu artigo 208, inciso IV, a educação infantil foi reconhecida como direito da criança e não mais dos pais trabalhadores. “Educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 54, inciso IV, reiterou os direitos constitucionais em relação à Educação Infantil. Em 1994, o MEC publicou o documento Política Nacional de Educação Infantil que elaborou metas como a ampliação de vagas e políticas de melhoria da qualidade no atendimento às crianças, entre elas a necessidade de capacitação dos profissionais, que culminou no documento “Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil”.

Com a promulgação da Emenda Constitucional, em 1996, que cria a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Educação Infantil passou a ser a

primeira etapa da Educação Básica, integrando-se aos ensinamentos Fundamental e Médio. "Só então a Educação Infantil ganhou uma dimensão mais ampla dentro do sistema educacional e a criança foi vista como alguém capaz de criar e estabelecer relações, um ser sócio histórico, produtor de cultura e inserido nela e que, portanto, não precisa apenas de cuidado, mas está preparado para a Educação", diz Beatriz Ferraz, coordenadora pedagógica do Centro de Educação e Documentação para Ação Comunitária (CEDAC)¹

Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica – Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, passou a considerar a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, dedicando uma seção especial às crianças de 0 a 6 anos. A LDB foi um grande passo na história da educação brasileira, pois a educação infantil passa a ser a primeira etapa da educação básica e passa a ser exigida formação em magistério (normal ou superior) para atuar com as crianças. Assim, com a LDB, procura-se superar o caráter assistencialista e compensatório da Educação Infantil, para firmá-la como processo educativo, trazendo aos professores de educação infantil um novo desafio a ser enfrentado, relativo, especialmente, às imbricadas relações entre cuidado e educação.

O Referencial Curricular Nacional a Educação Infantil (Brasília, 1998), vem afirmar que “as crianças possuem natureza singular, que as caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio”. Deste modo, perante o processo de construção de conhecimento, “as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que procuram desvendar”. Constituinte assim um conhecimento fruto de intenso trabalho de criação, significação e ressignificação do conhecimento infantil.

Ao brincar, a criança não apenas expressa e comunica suas experiências, mas as reelabora, se reconhecendo como sujeitos pertencente a um grupo social e a um contexto cultural, aprendendo sobre si mesma e sobre os homens e suas relações no mundo, e também sobre os significados culturais do meio em que está inserida. (BORBA, 2006, p.47).

¹Disponível em: <http://acervo.novaescola.org.br/formacao/educacao-infantil-brasil-cem-anos-espera-540838.shtml?page=1>.

No ano de 2009 foi aprovada, pelo Conselho Nacional de Educação, as novas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil - DCN, destacando a necessidade de organizar e estruturar ações educativas de qualidade. As DCNs têm caráter normativo e tem por objetivo estabelecer diretrizes a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil. A partir de uma definição criança como sujeito histórico e de direitos, institui que a educação infantil, em sua prática pedagógica, deve ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira.

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais; V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade; VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais; XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras; XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. Parágrafo único - As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências. (MEC, 2009)

No próximo capítulo busco compreender os eixos norteadores das práticas pedagógicas da educação fixados no Art.9º das DCNs, lançando um olhar para as interações sociais por meio do brincar. Afinal, porque as DCNs indicam como eixo do trabalho pedagógico na educação infantil a promoção das interações e da brincadeira? O que as crianças aprendem em suas interações por meio do brincar?

CAPÍTULO II

A CRIANÇA, O BRINCAR E A CULTURA

Ao brincar, a criança não apenas expressa e comunica suas experiências, mas as reelabora, se reconhecendo como sujeitos pertencente a um grupo social e a um contexto cultural, aprendendo sobre si mesma e sobre os homens e suas relações no mundo, e também sobre os significados culturais do meio que está inserida. O brincar é, portanto, experiência de cultura, através da qual valores, habilidades, conhecimentos e formas de participação social são construídos e reinventados pela ação coletiva das crianças. (BORBA,2006)

2.1 A brincadeira e o desenvolvimento humano

Em diferentes contextos históricos, a brincadeira sempre foi uma atividade presente na vida dos homens, mesmo estando sempre atrelada à infância e às crianças. Contudo, o enfoque dado este assunto, no referente capítulo, relaciona-se à primeira infância, onde a brincadeira é de suma importância para a construção da autonomia e identidade do indivíduo.

A brincadeira tem sido fonte de inúmeras pesquisas, por conta de sua grande influência no desenvolvimento da criança. Sendo uma atividade característica da infância, o brincar, contribui para o seu desenvolvimento, visto que, proporciona vantagens para constituição interna da criança, capacitando-a para uma série de experiências.

Nenhuma criança brinca só para passar o tempo, sua escolha é motivada por processos íntimos, desejos, problemas, ansiedades. O que está acontecendo com a mente da criança determina suas atividades lúdicas; brincar é sua linguagem secreta, que devemos respeitar mesmo se não a entendemos. (GARDNEI *apud* FERREIRA; MISSE; BONADIO, 2004).

A brincadeira leva à criança a interação com o ambiente em que se encontra, seja com outros sujeitos, adultos e crianças, e com objetos e a toda a forma de seres bióticos e abióticos, que a cercam. Com isso, aprendem de maneira criativa, a lidar com normas tipicamente humanas e específicas aos locais que pertence, aprendendo sobre si mesma e o mundo em que vive.

Segundo o RCNEI (Referência Curricular Nacional para a Educação Infantil), a brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o não-brincar. Sendo assim, esta ocorre no imaginário, mantendo uma relação estreita com a linguagem simbólica, porém, deve-se manter sempre a clareza do que está no campo da realidade imediata que lhe forneceu o conteúdo e a brincadeira realizada, para assim, atribuir-lhes novos valores.

O brincar influencia o intelecto, o emocional e o corpo da criança, favorecendo o aprendizado e levando o ser humano a tornar-se capaz de viver numa ordem social e em um mundo culturalmente simbólico.

Autores como Jean Piaget, Lev Semionovitch Vigotski e Herry Wallon realizaram pesquisas com diferentes enfoques e abordagens sobre a concepção de construção de conhecimentos pelas crianças em situações de interação social. Influenciando e marcando o campo da educação, nas últimas décadas, apesar de apresentarem tanto convergências como divergências.

Segundo Vigotski, o homem é um ser social, e necessita de interação com seu igual para desenvolver-se. O autor discute, ao longo de sua obra, aspectos da infância, dando enfoque ao papel que o brinquedo desempenha no desenvolvimento psíquico e social da criança.

Para Vigotski (2007), no brinquedo acontecem as maiores aquisições de uma criança, e são elas que se tornarão, no futuro, seu nível básico de ação real e moralidade. Desse modo, o brinquedo se torna para a criança um instrumento de criatividade e imaginação, onde uma coisa pode ser outra, uma pessoa pode ser um personagem, um objeto pode representar um animal, então, um simples pedaço de madeira pode se tornar um cavalo, ou uma caixa de papelão uma casa. Sendo assim, o brincar é uma atividade interna da criança onde se desenvolve a imaginação e a interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira. (RCNEI,1998)

No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que ela é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2007, p.134).

Para Vigotski, o fato de a brincadeira de faz-de-conta levar as crianças a operarem numa esfera simbólica, podendo experimentar comportamentos que normalmente não viveriam na sua condição literal é o que gera desenvolvimento. Pois ela aprende a operar numa esfera imaginária, aprende a ser maior do que sua idade, e faz isso, principalmente, pela interação com outras crianças. É na interação com seus pares, principalmente, com outras crianças mais experientes, que as crianças aprendem e colocam seu desenvolvimento para frente. Para esse autor, é a aprendizagem que gera desenvolvimento, e essa se dá, principalmente, por meio da interação e do brincar.

Por isso, segundo o autor, o aprendizado está diretamente relacionado ao brincar, visto que brincar é aprender, e nele reside o que mais tarde servirá de base para aprendizagens mais elaboradas. O enfrentamento das dificuldades, encontradas durante o processo de aprendizagem, se torna mais coerente e simples, quando a aprendizagem é mobilizada por meio de uma proposta lúdica.

No desenvolvimento integral da criança, ela cresce e por meio das brincadeiras e do faz de conta compreende a realidade, já que, em algumas ocasiões estas brincadeiras tornam-se representações da vida adulta, o que leva a criança a experimentar emoções diferentes e intensas, revelando suas preferências e interesses. Progressivamente, através das diversas brincadeiras, ela elabora conceitos e os integra ao seu mundo, de acordo com a realidade vivida.

2.2 A brincadeira como espaço de produção de culturas infantis

Segundo Áries (1981), a brincadeira era utilizada para preparar meninos e meninas para a vida adulta, por isso eram pautadas em imitações de atividades

diárias dos adultos, sendo bastante distintas para meninos, que brincavam com ferramentas adaptadas para o seu tamanho e meninas que brincavam de bonecas.

Ao contrário dessa perspectiva, o campo da Sociologia da Infância compreende a criança como produtora de cultura, produzindo e compartilhando significados e modos de ação entre si, o que se contrapõe a uma ideia tradicional de socialização da criança.

Para Corsaro (2007), as crianças reproduzem a realidade, mas, na condição de atores sociais, o fazem de forma interpretativa. Assim, o autor funda o conceito de *reprodução interpretativa*, para firmar o caráter de reprodução e interpretação, e afirma que, nesse sentido, não são somente os adultos que influenciam as culturas das crianças, mas essas também influenciam a cultura adulta.

Na mesma direção, segundo Sarmiento,

[...] as crianças integram uma categoria social, a infância, mas constroem processos de subjetivação no quadro da construção simbólica dos seus mundos de vida, estabelecendo com os adultos interações que as levam a reproduzir as culturas sociais e a recriá-las nas interações de pares. (SARMENTO,2008, p.31)

Assim, as culturas infantis são um objeto de estudo desse campo e a brincadeira é a principal manifestação cultural das crianças. Pode-se dizer que a brincadeira é um patrimônio da infância, pois são as crianças as principais responsáveis pela perpetuação do brincar. Por isso, ao observar a rotina diária de um grupo fixo à qual pertença, é possível entender como a interação entre os pares e adultos, influenciam na formação de regras, ordens sociais e princípios de ação social.

Os autores acima, como Corsaro (2007) e Sarmiento (2008), afirmam que a brincadeira é a principal manifestação e expressão das culturas das crianças porque ela se dá num espaço-tempo autogovernado por elas.

Segundo Arenhart (2012), a brincadeira de faz-de-conta como atividade de autoria da criança, se dá pelo caráter aberto que essa atividade tem, ou seja, são as crianças que vão construindo enredos, papéis, regras, escolhem os materiais, ornamentam os espaços, determinam quando inicia e acaba a brincadeira, entre

outros. Ao brincar a criança não cria um vínculo espaço temporal apenas com um ambiente ou tema tratado, ela pode transitar entre uma brincadeira e outra, de acordo com a sua criatividade ou interferência de seus pares, ou ainda, ela pode trocar de personagem ou até sugerir uma nova brincadeira, se perceber que sua participação já não é mais interessante ou seu personagem deixou de interagir com os demais. Para que essa modificação seja aceita, ela intervém com sua capacidade de criatividade e renegociação com seus pares.

Sendo assim, pode-se perceber que a brincadeira não segue uma regra de começo, meio e fim e estes vão se constituindo no decorrer desta, de acordo com o interesse e a intervenção de quem vivencia aquela prática, naquele momento. Uma mesma brincadeira, assim como um personagem, pode ter destinos e características diferentes de acordo com o grupo que está vivenciando, e estas mudanças podem estar relacionadas a condicionamentos estruturais, como relações de gênero, raça/etnia e contextuais, como educação pela família, pela escola, pela comunidade. Isto é o que torna a brincadeira uma experiência ímpar, vivida e experimentada de maneira diferente por cada criança, ao mesmo tempo em que é uma experiência coletiva, visto que as crianças formam rotinas, regras e modos de brincar que dizem respeito ao que partilham entre si, tornando assim, o ato de brincar um espaço formador de cultura infantil. (ARENHART, 2012).

Para Borba (2008), nesse processo, as relações sociais entre pares sobressaem como um elemento fundamental para a construção das culturas infantis. Partilhando os mesmos espaços e tempos e o mesmo ordenamento social institucional, as crianças criam conjuntamente estratégias para lidar com a complexidade dos valores, conhecimentos, hábitos, artefatos que lhes são impostos e, dessa forma, partilham formas próprias de compreensão e de ação sobre o mundo.

(...) Os estudos que narram as experiências sociais das crianças vêm efetivamente documentando um modo de vida da infância que apresenta especificidades em relação às culturas dos adultos. Mas sinalizam que a identificação desse modo de vida com uma cultura infantil própria requer que nos questionemos sobre os modos de construção dessa cultura nas relações que estabelece com as estruturas sociais nas quais as crianças estão inseridas e nas suas articulações com as culturas adultas. (BORBA,2008).

O brincar pode suscitar a vivência de regras, valores, interações e posições no interior do grupo, entre elas, as relações de posse e poder, e a criação de grupos e subgrupos baseados nas relações de amizade ou interesses em comum, sejam estes permanentes ou passageiros. Neste processo, vários fatores podem atribuir mais ou menos poder à criança no seu grupo, tais como: capacidade de diálogo com os pares, empatia, destreza motora, detenção de poder econômico que resulta em brinquedos mais sofisticados que a criança leva à escola, tipo físico de acordo com as referências dominantes, o que geralmente leva a discriminação das crianças obesas, negras, pobres, etc. Por isso, dá pra se dizer que as crianças reproduzem, em muito, os estereótipos e preconceitos sociais das sociedades onde vivem.

No entanto, também criam suas regras próprias para a organização da brincadeira. Arenhart (2012) observou em sua pesquisa que a criança tende a atribuir poder àquela que criou a brincadeira, denominando a essa como o “dono da brincadeira”. Essa criança vai assumir uma posição de liderança perante o grupo, vai cuidar para que a brincadeira prospere e não se desorganize. Esse “dono da brincadeira” assume uma posição de liderança frente ao grupo, seja por sua capacidade de liderança ou atributos pessoais, tais como simpatia, criatividade e iniciativa nas brincadeiras.

2.3 O papel do professor na brincadeira

Diante da importância da brincadeira discutida até aqui e, considerando a brincadeira e as interações como eixos do trabalho pedagógico na Educação Infantil, como indicam as DCNs/2009, qual o papel do professor para favorecer e enriquecer as experiências do brincar no cotidiano das instituições de Educação Infantil?

Segundo Arenhart e Guimarães (s/d), o primeiro passo é o professor disponibilizar, no seu planejamento, tempos e espaços para as crianças construírem suas brincadeiras.

A partir da valorização da brincadeira como espaço e tempo onde está em jogo a autodeterminação das crianças, é fundamental que o

professor disponibilize tempos e espaços para brincar, valorizando as decisões, caminhos e escolhas de personagens e ações por parte das crianças. Trata-se não só de permitir o brincar, mas, sobretudo, incentivá-lo, organizando contextos e rotinas que fomentem a imaginação criadora. (ARENHART e GUIMARÃES, s/d)

As atividades mais desafiadoras e agradáveis proporcionam situações ideais para o processo de aprendizagem, cabendo ao professor a organização das situações que levam em consideração o valor da brincadeira, proporcionando à criança um espaço que integre as atividades cotidianas à brincadeira, oferecendo, em um mesmo ambiente, situações favoráveis a aprendizagem e que leve à criança momentos agradáveis de prazer, companheirismo e mudança no ato de brincar.

O educador não precisa ensinar a criança a brincar, pois este é um ato que acontece espontaneamente, mas sim planejar e organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada, propiciando às crianças a possibilidade de escolher os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar. Dessa maneira, poderão elaborar de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais (RCNEI, 1998).

O objetivo da educação é formar cidadãos atuantes, reflexivos, participativos, autônomos, críticos, felizes e capazes de resolver problemas, para isso, o professor não pode abster-se de novas metodologias, incluindo em suas práticas educativas a brincadeira.

Por esse motivo, o professor também tem papel fundamental durante os momentos de brincadeira de livre escolha, trazendo e disponibilizando objetos diversos, que estejam ao alcance das crianças, criando um ambiente favorável para que as próprias organizem seus modos de brincar. A organização do espaço para brincar a autonomia favorece a criação de suas culturas de pares, para a reprodução de situações vividas em seu dia a dia, em consonância com os grupos sociais a que pertence, favorecendo assim, uma ressignificação da experiência vivida, para a formação de sua própria consciência e julgamento de tal, possibilitando a formação de novos conceitos e das culturas da infância.

Cabe ao professor, ainda, assumir o papel de observador, procurando registrar cenas que se repetem, personagens escolhidos, a organização dos objetos e a maneira pela qual criam suas rotinas durante a brincadeira, pois, com base em

Corsaro (2011), é durante a brincadeira que vão surgir regras e rotinas de ações que faz com que cada um desenvolva o sentimento de pertencimento a um grupo de pares. Esta observação, se faz necessária, para que o professor tome medidas de integração de toda a turma, a fim de estabelecer relações democráticas entre os pares (BORBA, 2012).

Além disso, é necessário que o professor participe das brincadeiras juntamente com as crianças, para que entenda com mais clareza os sentidos envolvidos nessa experiência, e consiga assim, captar o que lhe passou despercebido no momento da observação, impedindo-o de aprender sobre as dimensões que envolvem a brincadeira na infância. Segundo Arenhart e Guimarães (s/d), mesmo que não consigamos vivenciar e sentir a brincadeira como as crianças é possível aprender sobre a riqueza e a complexidade intrínseca nas ações mobilizadas pelas crianças na brincadeira, fazendo com que o adulto, ao se aproximar de suas lógicas e modos de significação, aprenda sobre elas.

Finalmente, lembramos que a experiência de brincar com as crianças, ou seja de sermos parceiros de suas interações lúdicas, partilhando com elas decisões, escolhas, papéis e respeitando suas lógicas e formas próprias de organização e significação da realidade, cria um espaço de aproximação e de relações de afeto com elas. (BORBA,2012)

Por fim, fecho esse capítulo com Arenhart e Guimarães (idem), as quais mostram que brincar com as crianças pode ser uma experiência rica de sentidos também para os adultos...

Brincar com as crianças e dar-se a chance de viver a vida como uma experiência de humanização que não se finda na idade adulta, mas que se enriquece desse encontro com a infância que está no Outro, ao mesmo tempo em que se continua em nós.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização da presente pesquisa foi possível observar o quanto a brincadeira é importante na vida da criança, pois é através da brincadeira que ela aprende a relacionar-se com seus pares e com os adultos, aprende a se relacionar com a cultura, interpretando-a e (re) significando-a.

Sendo assim a brincadeira se torna um espaço privilegiado de construção de cultura de pares das crianças, pois é através dela que a criança compartilha e produz significados e modos de ação entre si, tornando-se principal responsável pela perpetuação do brincar.

Também é através da brincadeira que crianças criam estratégias para lidar com a complexidade dos valores, conhecimentos, hábitos, artefatos que lhes são oferecidos e, dessa forma, partilham formas próprias de compreensão e de ação sobre o mundo, vivenciando regras, valores, interações e posições no interior do grupo, entre elas, as relações de poder.

Contudo, cabe então ao professor, além de observar e facilitar os momentos de brincadeira como forma de valorizar esta ação como principal atividade da infância, brincar juntamente a ela para melhor compreensão das dimensões que envolvem a brincadeira na infância (ARENHART e GUIMARÃES, s/d).

Referências Bibliográficas

ARENHART, Deise e GUIMARÃES, Daniela. *Entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Sociologia da Infância: Educação Infantil, Brincadeira e Humanização*. (s/d, mimeo).

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

BRASIL. Lei n.9394, *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Editora do Brasil.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC,1998.

CORSARO, William A. *Sociologia da infância*/ William A. Corsaro; tradução: Lia Gabriel Regius Reis; revisão técnica: Maria Letícia B. P. Nascimento.- Porto Alegre: Artmed,2001.

FALEIROS, Vicente. Infância e processo político no Brasil. *In: PILLOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (Orgs.). A arte de governar crianças*. A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano DelNiño/Santa Úrsula/Amais Livraria e Editora, 1995.

FERRAZ,Beatriz.Disponível em: <http://acervo.novaescola.org.br/formacao/educacao-infantil-brasil-cem-anos-espera-540838.shtml?page=1>, em 20/02/17 às 20:12.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*/ Michel Foucault; organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. – 3.ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra,2015.

MOREIRA, E.M, VASCONCELLOS, K.E.L. Infância, infâncias: o ser criança em espaços socialmente distintos. *Serviço Social e Sociedade* (São Paulo), ano 24, n.76, nov. 2003.

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

PIRES, Creuza; MENDES, Nelci; BONADIO, Sueli. Brincar: recreação ou aprendizagem? *Akrópolis*, Umuarama, v. 12, n. 4, p. 223-225, out./dez. 2004.

SARMENTO, Manuel; CERISARA, Ana Beatriz. (orgs.). *Criança e míudos: perspectiva sociopedagógica da infância e educação*. In. CERISARA, Ana Beatriz. *Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: primeiras aproximações*. Portugal: Asa Editores, S.A, 2004.

SARMENTO, Manuel; CERISARA, Ana Beatriz. (orgs.). *Criança e míudos: perspectiva sociopedagógica da infância e educação*. In. FERREIRA, Manuela. *Do “avesso” do brincar ou...as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(s) social(ais) instituinte(s) das crianças no jardim-de-infância*. Portugal: Asa Editores, S.A, 2004.

SARMENTO, Manuel; CERISARA, Ana Beatriz. (orgs.). *Criança e míudos: perspectiva sociopedagógica da infância e educação*. In. SARMENTO, Manuel Jacinto. *As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade*. Portugal: Asa Editores, S.A, 2004.

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares d. (orgs.). *Estudo da infância: educação e práticas sociais*. In. ARROYO, Miguel G. *A infância interroga a pedagogia*. Petrópolis, RJ: Vozes,2008.

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares d. (orgs.). *Estudo da infância: educação e práticas sociais*. In. FERREIRA, Maria. *“Branco demais” ou...reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças*. Petrópolis, RJ: Vozes,2008.

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares d. (orgs.). *Estudo da infância: educação e práticas sociais*. In. SARMENTO, Manuel Jacinto. *Sociologia da infância: correntes e confluências*. Petrópolis, RJ: Vozes,2008.

SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: correntes e confluências. SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (orgs.). Estudos da infância: educação e práticas sociais – Petrópolis: Vozes, 2008.

VASCONCELLOS, Celso do S. Para onde vai o Professor? Resgate do professor como sujeito de transformações. São Paulo: Libertad, 1998.