



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Letícia Silva Souza

A importância do brincar como afirmação da infância no contemporâneo

Orientador: Prof.^a Dra. Cristiana Carneiro

Rio de Janeiro/RJ

Agosto/2016

Letícia Silva Souza

A importância do brincar como afirmação da infância do contemporâneo

Trabalho de conclusão de curso, apresentado a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Cristiana Carneio

Rio de Janeiro

2016

Banca Examinadora

Prof^a. Dra. Cristiana Carneiro

Prof^a. Dra. Celeste Azulay Kelman

Prof^a. Ms.. Larissa Costa Beber Scherer

Aos meus pais, por serem meus exemplos de vida.

Agradecimentos

Aos quatro anos de idade decidi que queria ser professora. Não me recordo sobre esse momento, admito. Porém, minha mãe, toda orgulhosa, me conta essa história. De alguma maneira, isso influenciou a minha vida e todos os passos que dei foram em direção a realizar esse desejo. Hoje, professora de uma turma de Maternal II, sou muito feliz! Agradeço, assim, aos meus pais que sempre me incentivaram a seguir os meus sonhos.

À Deus, por senti-lo no fundo do meu coração. Essa é minha maior fortaleza.

Ao Guilherme, por ser meu namorado, meu companheiro de vida. Obrigada por ser minha calma nos momentos de estresse, pelos ensinamentos, pela paciência, pela tolerância, pelo respeito. Você é o amor em forma de pessoa e sou abençoada por tê-lo ao meu lado!

Às minhas irmãs, Paula e Suellen, por serem meus maiores – e melhores – exemplos.

À Karla, por ser minha ouvinte, meu porto seguro e a melhor amiga que eu poderia ter. Nossa amizade me faz crescer!

À “tia” Cristina, que foi minha professora na Educação Infantil. Seu jeito delicado e carinhoso de tratar as crianças me deram segurança e confiança e isso foi essencial para eu gostar de ir à escola. Nunca vou esquecer a forma que me olhava. É a minha maior inspiração! Obrigada por isso!

Aos meus alunos que me ensinam e enchem o meu coração de amor, diariamente. São eles os sujeitos, mesmo que subentendidos, desse trabalho, para os quais dedico meu tempo, meus estudos, questionamentos, esforço e reflexões. E, ainda, pesquisas futuras ligadas às infâncias.

Ao grupo de pesquisa e extensão ConPAS – Conversas entre Professores: Alteridade e Singularidades, o qual tenho encontros toda semana no Colégio de Aplicação da UFRJ, por me proporcionar grandes momentos de aprendizagem e descobertas.

Ao Colégio Espaço Educação, por ser um espaço de acolhida. Abriu as portas para que eu pudesse ter minha primeira experiência em sala de aula e, sou muito grata por isso. Passei por estagiária, auxiliar de turma e, hoje, professora. Como sabemos, o mundo não é fácil e, poder contar com pessoas que acreditam em você, é incrível!

Por fim, agradeço a Cristiana Carneiro por ser meu incentivo e orientação. Obrigada por me acalmar nos momentos de incerteza. À Celeste Azulay e Larissa Scherer por terem topado embarcar nessa missão, mesmo com o tempo corrido.

“O corpo de uma criança é um espaço infinito onde cabem todos os universos. Quanto mais ricos forem esses universos, maiores serão os voos da borboleta, maior será o fascínio, maior será o número de melodias que saberá tocar, maior será a possibilidade de amar, maior será a felicidade.”

(Rubem Alves)

RESUMO

O presente estudo aborda a temática do brincar como instrumento de afirmação da infância no contemporâneo. Tendo em vista as necessidades apresentadas da particularidade da infância ser valorizada e aceita em nossa sociedade, o principal objetivo desta pesquisa foi de discutir o caráter infantil, tendo como base o brincar. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que utilizou diferentes autores do âmbito educacional, social, filosófico e da Psicologia. O trabalho está organizado em três capítulos: o primeiro apresenta a construção do sentimento de infância na organização familiar, na escola e na sociedade como um todo, como forma de entender o início desse processo para, assim, termos base para entender o hoje. Em seguida, foi problematizada a infância no contemporâneo, refletindo sobre o consumo e as redes de informação geradas pela mídia e tecnologia que auxiliam na ideia de que a infância está desaparecendo. Por fim, o brincar aparece como um dos grandes meios de afirmar a particularidade da infância, mesmo no contemporâneo. Como conclusão, foi verificado que, apesar do acesso em massa à informações que garantem uma modificação no comportamento e no modo de agir das crianças, apenas fez surgir outras e novas infâncias, e não, seu desaparecimento. E que o brincar humanizador é essencial para dar respaldo a isso.

Palavras-chave: Brincar, infância, contemporâneo, consumo, particularidade.

Sumário

Introdução	9
Capítulo I – A construção da infância	11
1.1 A criança como um adulto.....	12
1.2 A criança e a escola	15
1.3 A criança e a família	17
Capítulo II – O desaparecimento da infância ou o surgimento de outras infâncias?	21
2.1 A especificidade da infância.....	23
2.2 Adulto e infância: uma relação a se pensar.....	26
Capítulo III – O brincar e sua função humanizadora	28
3.1 O brincar e o desenvolvimento infantil	28
3.2 O brincar na escola.....	32
Considerações Finais	35
Referências	38

INTRODUÇÃO

Pensar sobre as crianças, as infâncias e a Educação na contemporaneidade tem sido um grande desafio. Isso porque o mundo hoje está cercado de informações transmitidas pelas mídias tecnológicas e, como consequência, as coisas estão mudando em uma velocidade extraordinária. E, deixo claro aqui, que isso não significa ser algo ruim. Mas mudar, elaborar um novo modo de viver, requer reflexão e estudo para que tudo aconteça da melhor forma possível, sem grandes danos. Encarar a realidade também é um desafio, mas nós, profissionais da Educação, devemos estar preparados para isso.

O debate a partir de estudos sobre a infância tem crescido significativamente no âmbito da Educação, isso se dá por conta dos cursos, pesquisas, livros e publicações sobre as diversas temáticas a respeito. E isso que me possibilitou escrever a monografia presente, me baseando em autores renomados da área.

Trabalho com Educação Infantil desde 2013, quando estava no 6º período da faculdade. Entrei no estágio remunerado buscando ter experiência na área e me identifiquei logo com as crianças bem pequenas. Hoje, sou professora de uma turma de Maternal II (crianças de 2 a 3 anos) e estou vivendo grandes momentos de felicidade e desafio.

A partir dessa minha prática comentada anteriormente, percebi que as crianças, cada dia mais, assumem papéis diferentes de acordo com o que a sua família e a Escola – como instituição de ensino – querem delas. Ora com responsabilidades que não cabem a elas, ora como seres ingênuos que necessitam de cuidado e proteção a todo instante. No primeiro caso, os adultos deixam de exercer seus papéis, sobrecarregando as crianças. No segundo, não permitem que as crianças vivam suas liberdades de expressão, relação e comunicação, por protegerem demais.

Essa desorganização – ou nova organização - reflete que a concepção de infância está em crise em nossa sociedade. Assim, nasceu a necessidade de investigar e analisar, através de bibliografias diversas, a especificidade da infância para, assim, afirmá-la.

Sendo assim, a estrutura dessa monografia será a seguinte:

No primeiro capítulo, será relatado como se deu a construção da infância na sociedade. Utilizando os estudos de Philippe Ariès (1981), traçarei o caminho histórico que a infância percorreu para ser reconhecida como uma fase da vida humana, diferente da fase adulta e com especificidades próprias que a tornam especial.

No segundo, abordarei a infância hoje. Com o avanço da tecnologia, as mídias estão

muito presentes em nossas vidas e as crianças estão tendo acesso a muitas e diferentes informações. Os pais ficam mais fora de casa por conta dos trabalhos e as crianças acabam exercendo funções a mais do que, supostamente, suas faixas etárias permitem. Estaria assim a infância desaparecendo?

E, para finalizar, afirmando a especificidade da infância, o brincar entra como um dos principais contribuintes dessa categoria se firmar na sociedade.

CAPÍTULO I - A CONSTRUÇÃO DA INFÂNCIA

A representação da infância, a criança como um sujeito de direitos e especificidades próprias, ou seja, socialmente inserida, teve uma construção muito modificada pelo o passar do tempo, como poderemos acompanhar nos próximos pontos em que abordarei com mais precisão os séculos que esse assunto se estendeu. Para entender esse percurso, me baseei, especialmente, na obra “História Social da criança e da família” de Philippe Ariès (1981), uma vez que ele nos apresenta as formas pelas quais os adultos recebem e veem as crianças desde o final da Idade Média. O livro é denso de informações, por isso, busquei focar mais naquelas em que o autor dialoga com o conceito de infância e sua extensão por todo o tempo.

É importante destacar quando Aries (1981) afirma que “a criança (...) não estava ausente da Idade Média, ao menos a partir do século XIII, mas nunca era o modelo de um retrato, da figura de uma criança real, tal como ela aparecia num determinado momento de sua vida” (p. 56). E, ainda, como essa transformação ocorreu de acordo com vários outros fatores, entre os quais destaco a reconfiguração das famílias – “a criança como centro de proteção e cuidados” (Franscischini e Campos, 2005) – e a criação da escola pública.

Ao ler o livro de Ariès, pude destacar três importantes e diferentes períodos:

- A não distinção do mundo infantil e do mundo adulto, onde as crianças penetravam automaticamente na sociedade como “homens de tamanho reduzido” (p. 51);
- A separação delas e dos adultos por ingressá-las na educação escolar e, por fim,
- A ocupação infantil como posição central na família, consolidando o conceito de infância.

Neste capítulo, portanto, enfatizarei a transformação que ocorreu ao longo dos anos da imagem da criança na sociedade/família e, a partir disso, buscarei responder as questões que cercam os meus estudos em relação as infâncias no contemporâneo, tendo como principal meta afirmar a importância do brincar como princípio de valorização da criança.

1.1 – A criança como um adulto

Hoje, quando uma criança começa a falar logo é perguntada sobre sua idade, seu nome e/ou o nome de seus pais, e, ao receber as respostas, ficam alegres com isso. Porém, Ariès (1981), relata que a importância da criança ter e saber sua identidade civil nem sempre foi uma exigência por parte da sociedade, “*um homem do século XVI ou XVII ficaria espantando com as exigências de identidade civil a que nós nos submetemos com naturalidade*” (p.29).

Como podemos perceber, as “idades da vida” (Áries, 1981) não tinham importância na Idade Média. As pessoas não tinham a preocupação de saber quando nasceram e as fases que, hoje em dia são tão comuns para nós, como adolescência e velhice, por exemplo, não eram levadas em conta, eram apenas dados pseudocientíficos. Conforme Ariès (1981),

(...) a vida era a continuidade inevitável, cíclica, às vezes humorística ou melancólica das idades, uma continuidade inscrita na ordem geral e abstrata das coisas mais do que na experiência real, pois poucos homens tinham o privilégio de percorrer todas as idades naquelas épocas de grande mortalidade.” (p.39)

Essa não valorização da idade contribuiu para o fato das crianças serem vistas na sociedade como pequenos adultos, justamente por não haver diferenciação das fases da vida. Não havia, como esclarece bem Kramer (2011), “*certas regularidades de comportamento que caracterizassem as crianças como tal*” (p.15), pois como hoje sabemos, o fator idade está totalmente ligado com os papéis e comportamentos específicos que o ser humano desfruta na sociedade.

Ariès (1891) se baseia em múltiplos documentos, como, diários, pinturas e músicas para confirmar seus estudos. Assim, ainda sobre essa questão da idade, ele relata uma figura presente em um quadro do século XI (Evangeliário de Oto III, Munique) que nos dá uma ideia completamente diferente da figura da criança que temos nos dias de hoje. A cena é uma passagem da Bíblia onde Jesus “pede que se deixe vir as criancinhas” (p.50), como escreve Ariès (1981). Porém, essas “criancinhas” foram pintadas com uma musculatura de adulto. E isso foi bastante comum nesse período: crianças nuas, com músculos no peitoral e abdômen, como verdadeiros homens na fase adulta, como Ariès (1981) relata em outros exemplos contidos na história bíblica até o final do século XIII. Essa característica dada a infância, ou seja, a de “mini adultos” pode ser percebida como um momento muito breve da vida do ser humano, onde as lembranças eram logo deixadas de lado.

Para dar sustentação a afirmação de que a infância era considerada como um período de transição que passava rapidamente, Ariès (1981) destacou dois sentimentos que perduraram até o século XIX:

No primeiro caso, a infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança; no segundo, o da criança morta, não se considerava que essa coisinha desaparecida tão cedo fosse digna de lembrança: havia tantas crianças, cuja sobrevivência era tão problemática (p. 56).

Depois desse período em que a criança era representada com características da fase adulta, surgiu a figura do anjo, *“aparência de um rapaz muito jovem, de um jovem adolescente”* (p. 18). Era a concepção das crianças da época que eram educadas como ajudantes da Igreja, como seminaristas. Assim, como diz Ariès (1981), *“já estamos longe dos adultos em escala reduzida da miniatura otomana”* (p. 52).

Então, veio a imagem do Menino Jesus, o qual também sofreu mudança com o passar do tempo, uma vez que, era representado como uma miniatura de adulto, um pequeno Deus poderoso. Porém, em uma pintura da segunda metade do século XII, Jesus aparece em pé, *“veste uma camisa leve, quase transparente, tem os dois braços em torno do pescoço de sua mãe e se aninha em seu colo, com o rosto colado ao dela”* (p. 53), formando-se assim, uma evolução da representação de uma infância mais realista e sentimental a partir da inspiração das imagens do Menino Jesus.

Após essa contribuição religiosa sustentada pela imagem do Menino Jesus, surge a criança na fase gótica, a criança nua, onde estava ligada a imagem das crianças mortas, *“seria a alegoria da morte e da alma que introduziria no mundo das formas a imagem de nudez infantil”* (p. 53). Nesse momento, eram vistos corpos mortos, cadáveres sendo retratados em tamanho menor do que os corpos vivos em pinturas e, na arte francesa da Era Medieval, as crianças simbolizavam a alma que aparecia após a morte – crianças nuas e assexuadas. Ariès (1981) explica bem essa inauguração da criança nua como forma de sintetizar a morte no trecho abaixo:

Os juízos finais conduzem sob essa forma as almas dos justos ao seio de Abraão. O moribundo exala uma criança pela boca numa representação simbólica da partida da alma. Era assim também que se imaginava a entrada da alma no mundo quer se tratasse de uma concepção miraculosa e sagrada – o anjo da Anunciação entrega à Virgem uma criança nua, a alma de Jesus – quer se tratasse de uma concepção perfeitamente natural – um casal repousa no leito, aparentemente de forma inocente, mas algo deve ter-se passado, pois uma criança nua chega pelos ares e penetra na boca da mulher. (p. 54).

Essas transformações, ao longo do tempo, da imagem da criança começaram a ganhar algo em comum: as cenas vistas nas pinturas estavam diretamente ligadas ao cotidiano e exalavam sentimentalismo. Ainda não era possível ver a criança sozinha sendo representada, porém, essa característica sentimental garantia um ar de realismo ao ver os menores com os brinquedos da época, beijando e acariciando suas mães, comendo seu mingau... Além disso, isso garantiu que as crianças estivessem, cada vez mais, presentes nessas pinturas, ganhando um espaço na sociedade, como salienta Ariès (1981) nesse trecho:

(...) a criança se tornou uma das personagens mais frequentes dessas pinturas anedóticas: a criança com sua família, a criança com seus companheiros de jogos, muitas vezes adultos; a criança n a multidão “ressaltada” no colo de sua mãe ou segura pela mão, ou brincando, ou ainda urinando; a criança no meio do povo assistindo aos milagres ou aos martírios, ouvindo prédicas, acompanhando os ritos litúrgicos, as apresentações ou as circuncisões; a criança aprendiz de um ourives, de um pintor etc.; ou a criança na escola, um tema frequente e antigo, que remontava ao século XIV e que não mais deixaria de inspirar as cenas de gênero até o século XIX. (p. 55)

Apesar desse papel importante que as crianças ganharam nessas representações, Ariès (1981) pede que não nos iludamos com isso, uma vez que, ainda não havia uma exclusividade da infância, nos deixando apenas duas ideias a partir disso: uma de que as crianças, o tempo todo, estavam envoltas de adultos e que os pintores, provavelmente, apreciavam a representação da criança com sua graciosidade – *“infância engraçadinha”* (p. 56). É importante recapitular também que as crianças não estavam ausentes na Idade Média, apenas não eram retratadas e consideradas como tal. Passaram pela fase em que eram consideradas mini-adultos – a infância não tinha relevância, *“não fazia sentido fixar na memória”* (p. 56) - e em que a morte delas não era um problema, pois poucas sobreviviam realmente. Usarei um trecho muito importante de Ariès (1981) para sintetizar e finalizar esse momento:

Na sociedade Medieval, que tomamos como partida, o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. (p. 156)

1.2 – A criança e a escola

Com o progresso do sentimento da infância ao longo do tempo, a escola serviu como um meio de ajudar, ainda mais, a separação das crianças do meio adulto, uma vez que, foi

entendido, posteriormente como atrapalhando o desenvolvimento e a aprendizagem adequada dos pequenos. Porém, isso não aconteceu de uma hora para outra porque havia um fator muito importante que, ainda, impedia essa separação na Idade Média: em um primeiro momento, a idade não era algo relevante para o ingresso na escola (como já vimos no ponto anterior). Nas escolas medievais, meninos e homens compartilhavam de um mesmo ensinamento. Ariès (1981) nos deixa um pequeno trecho repleto de reflexão, o qual diz “(...) *Mas como poderia alguém sentir a mistura das idades quando se era tão indiferente à própria ideia de idade?*” (p. 168). Além disso:

Assim que ingressava na escola, a criança entrava imediatamente no mundo dos adultos. Essa confusão, tão inocente que passava despercebida, era um dos traços mais característicos da antiga sociedade, e também um de seus traços mais persistentes, na medida em que correspondia a algo enraizado na vida (p. 168).

É importante destacar também que não havia um local específico para os mestres ministrarem suas aulas: esquinas e salas alugadas (onde as crianças e os adultos sentavam-se no chão) serviam como ambiente escolar.

A ideia de colégio também passou por mudanças. No século XIII, eram apenas asilos feitos para aqueles que não tinham condições, os estudantes pobres, e não havia qualquer tipo de ensino. Só a partir do século XV, que essas instituições inseriram o ensino para uma população maior e estabeleceram uma hierarquia autoritária. Os colégios dos jesuítas, oratorianos e doutrinários foram grandes inspirações nessa época. E como afirma Ariès (1981):

O estabelecimento definitivo de uma regra de disciplina completou a evolução que conduziu da escola medieval, simples sala de aula, ao colégio moderno, instituição complexa, não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude (p. 170).

Essa evolução dos colégios, ainda, era algo paralelo ao sentimento das idades. Havia uma distinção entre as crianças menores e os jovens que eram vistos apenas como estudantes, como um todo. Não tinha a finalidade de distingui-los dos adultos, mas sim, de preservá-los das tentações que a vida oferecia, através de uma educação inspirada na ordem monástica do século XIII, onde se pretendia garantir uma vida honesta em meio a sociedade. Essa característica foi fundamental para as escolas passarem a ser reconhecidas como a melhor condição de uma boa educação e, além disso, despertou o desejo de torná-las, cada vez mais, importantes socialmente: *“colégio com um corpo docente separado, com uma disciplina*

rigorosa, com classes numerosas, em que se formariam todas as gerações” (p. 171) e os estudantes de oito/nove anos até os 15 anos sendo aparados por uma lei que os diferenciavam dos adultos.

Foi no início do século XV que houve a divisão dos grupos escolares pela mesma capacidade, os quais eram supervisionados por um mesmo mestre, num único ambiente. E, ao longo desse mesmo século, passou-se a colocar um professor específico para cada grupo, mas que continuavam a dividir o mesmo local. Finalmente, os grupos e os professores foram divididos em salas diferentes, formando o mais próximo que conhecemos hoje em dia, da escola moderna. Com isso, surgiu a necessidade do mestre acompanhar o nível de seu aluno e, como diz Ariès (1981)

Foi este o ponto essencial. Essa preocupação em se colocar ao alcance dos alunos opunha-se tanto aos métodos medievais de simultaneidade ou de repetição, como á pedagogia humanista, que não distinguia a criança do homem e confundia a instrução escolar – uma preocupação para a vida – com a cultura – uma aquisição da vida (p. 173).

Isso, portanto, afirmou na época que cada fase da vida tinha uma particularidade e merecia uma atenção especial. A infância e a juventude eram formadas por várias categorias.

A partir do século XVII as crianças pequenas foram eliminadas dos colégios e esse fator já diferenciava essa época da medieval, onde não havia uma divisão de idades. Essas crianças pequenas faziam parte da chamada Primeira Infância, onde, depois de uma mudança ao longo do tempo, passou a terminar aos 9-10 anos de idade. Ou seja, as crianças de até 10 anos não tinham direito a escolarização. E isso está totalmente ligado ao fato das crianças pequenas serem encaradas na sociedade como seres incapazes e imbecis e, como afirma Ariès (1981), *“a repugnância pela precocidade marcou portanto a diferenciação através do colégio de uma primeira camada”* (p.176).

Durante algum tempo a mistura de idades era comum nos colégios porque, ainda, não havia a necessidade de separar a segunda infância da adolescência. Porém, conforme os estudos de Ariès (1981) pode-se dizer que após o início do século XIX foi instituído a todos os alunos uma série de acordo com sua idade, ou seja, *“as idades outrora confundidas começaram a se separar na medida em que coincidiam com as classes, pois desde o fim do século XVI a classe fora reconhecida como uma unidade estrutural”* (p. 177).

O século XVIII marcou um período muito importante: a classe rica da sociedade foi separada da classe pobre, originando dois tipos de ensino, aquele para o povo daquele para as

camadas da burguesia. Além disso, no século XVII, já havia a separação das crianças pequenas das mais velhas (de 5-7 anos a 10-11 anos). Isso originou as sociedades igualitárias modernas, substituindo as confusões das antigas hierarquias, onde a elegância de atitudes e a linguagem adequada começaram a ganhar valor. Assim, nasceu a ideia da criança bem educada que, conforme Ariès (1981) “(...) *seria preservada das rudezas e da imoralidade, que se tornariam traços específicos das camadas populares e dos moleques*” (p. 185). Além disso, nesse momento, a escola se firmava como um espaço essencialmente de formação de um sujeito civilizado, “a escola moderna (re)inventava a criança e vice-versa” (GOUVEA, 2003, p. 122).

Como pudemos analisar, a escola foi essencial na construção da infância. Aconteceu uma troca rica de significados sociais: a criação da escola teve uma influência direta no real sentido que as crianças obtiveram na sociedade e, ao mesmo tempo, essa construção de infância auxiliou o processo de solidificação da escola como espaço de aprendizagem e cultura.

1.3 – A criança e a família

Após esse trajeto que constituí a partir da obra de Ariès (1981) pude afirmar, em especial, a importância de dar à infância o seu sentido específico e valor na sociedade. Pois, a partir disso, a relação adulto-criança aconteceu de nova forma, ajudando a constituição desses dois seres em formação. Neste próximo ponto, focarei na família que, de certo modo estava presente também nos outros dois pontos anteriormente, mas aqui, precisamente, ela estará como marco central nessa constituição de infância que tenho escrito.

Como vimos, na Idade Média não havia distinção entre as crianças e os adultos e, mesmo dentro do lar familiar, essa separação também não acontecia. O lugar que deveria pertencer a infância não era assegurado pela família que, igual a sociedade como um todo, a encarava como algo passageiro, sem significância. Sendo assim, Ariès (1981) afirma que “*a passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade*” (p. 10).

Essa mistura entre crianças e adultos garantia que a educação fosse estabelecida através da aprendizagem que, conforme Ariès significava que “a criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las” (p. 10) e “era através do serviço doméstico

que o mestre transmitia a uma criança (...) a bagagem de conhecimentos, a experiência prática e o valor humano que pudesse possuir” (p. 228). A escola, portanto, ainda não era reconhecida como um lugar de educação, era apenas uma exceção destinada aos clérigos, a uma parcela muito pequena e particular da sociedade da época.

A partir do Século XVI surge o primeiro sentimento de infância: a paparicação (Ariès, 1981). A criança aparece como um ser “engraçadinho”, que divertia os adultos. Após superar essa fase e os primeiros perigos da idade, era comum ver essas crianças vivendo em outras casas, com outras famílias. Essa prática perdurou por toda a época medieval. Não havia o apego que hoje se tem com os filhos, a família não exercia sentimentos afetivos tão comuns em nossas vidas nos tempos atuais. Isso é relatado por Ariès em:

As trocas afetivas e as comunicações sociais eram realizadas, portanto, fora da família, num ‘meio’ muito denso e quente, composto de vizinhos, amigos, amos e criados, crianças e velhos, mulheres e homens, em que a inclinação se podia manifestar mais livremente. As famílias conjugais e diluíam nesse meio. (p. 11)

Desse modo, as famílias antigas, em geral, tinham apenas a função de conservar seus bens, sua honra e praticar um ofício, esse sim, valorizado pela sociedade. Como diz Ariès (1981), “a família cumpria uma função – assegurava a transmissão de vida, dos bens e dos nomes – mas não penetrava muito longe na sensibilidade” (p. 275). Apesar de não aparecer constantemente nessas informações, o amor entre os pais e os filhos não estava ausente. Era uma questão mais emergencial do que sentimental, a família precisava “obedecer” a realidade moral e social, ao invés, de corresponder e se apegar a realidade sentimental.

A influência dos moralistas e eclesiásticos entre os séculos XVI e XVII marca um grande acontecimento: a fragilidade das crianças começa a ser levada em consideração, a qual deve ser preservada e disciplinada através da educação. Passou-se a considerar que a criança não poderia mais viver junto ao adulto, realizando as mesmas funções, pois ela precisava amadurecer – “submetê-la a um regime especial, a uma espécie de quarentena” (Ariès, 1981, p. 277) – para que isso acontecesse. Assim, a família deixa de ser apenas um “órgão” social que servia para a preservação de bens e nome e passa a ser a grande responsável na formação moral da criança. Neste momento, aparece então, um novo sentimento: o sentimento moderno da família, onde havia afetividade na relação com a criança.

Essa valorização da fragilidade das crianças conduziu para a educação escolar que, a partir do século XV, ganhou uma grande força na sociedade. “A escola deixou de ser reservada aos clérigos para se tornar o instrumento normal da iniciação social, da passagem

do estado da infância ao do adulto” (Ariès, 1981, p. 231). E, conseqüentemente, a família passou a considerar mais as crianças, querendo-as por perto para que elas não caíssem em tentação aos maus costumes dos adultos, julgados pela Igreja e pelos moralistas da época. “O clima sentimental era agora completamente diferente, mais próximo do nosso, como se a família moderna tivesse nascido ao mesmo tempo que a escola, ou, ao menos, que o hábito de educar as crianças na escola” (Ariès, 1981, p. 232).

Conforme Ariès (1981),

Entre o fim da Idade Média e os séculos XVI e XVII, a criança havia conquistado um lugar junto de seus pais, lugar este a que não poderia ter aspirado no tempo em que o costume mandava que fosse confiada a estranhos. Essa volta das crianças ao lar foi um grande acontecimento: ela deu à família do século XVII sua principal característica, que a distinguiu das famílias medievais. A criança tornou-se um elemento indispensável da vida quotidiana, e os adultos passaram a se preocupar com sua educação, carreira e futuro. Ela não era ainda o pivô de todo o sistema, mas tornara-se uma personagem muito mais consistente. (p. 270)

Através desse pequeno trajeto histórico que realizei através da obra de Ariès (1981) pudemos perceber que o conceito de infância que conhecemos hoje foi sendo constituído ao longo do tempo, perdurando por séculos e mais séculos. A criança, antes reconhecida e encarada como um “mini-adulto”, passou a ser o centro da família que zela por sua educação e bem-estar. Isso porque a infância ganha características próprias, sendo a primeira fase da vida.

Hoje, a criança, sujeito de direitos, situada em um contexto histórico, merece que suas especificidades emocionais, físicas psicológicas, cognitivas sejam levadas em consideração na relação com o adulto. Mas será que isso tem acontecido? Aprofundarei, assim, essa discussão no capítulo seguinte.

CAPÍTULO II - O DESAPARECIMENTO DA INFÂNCIA OU O SURGIMENTO DE OUTRAS INFÂNCIAS?

No primeiro capítulo desse trabalho, senti a necessidade de explicar o surgimento da infância para conseguir entender as causas e consequências desse longo percurso histórico e social, pois só se consegue essa compreensão quando conhece sua história. Como o meu tema pretende refletir sobre a importância de compreender a criança como sujeito, respeitando suas especificidades e, assim, construir uma prática que vise o melhor para seu desenvolvimento – especialmente nas escolas -, surgiu uma nova exigência: a infância hoje. Sendo assim, parto da obra *O Desaparecimento da Infância* do autor americano Neil Postman (1999) para dar rumo à minha pesquisa.

Conforme os estudos de Ariès (1989) a infância demorou a ser reconhecida como uma fase da vida humana. No capítulo anterior foi abordado que as crianças sempre existiram, mas a infância não e, assim, levaram-se séculos e mais séculos para que isso se concretizasse dentro das sociedades e, mais importante ainda, na consciência das pessoas. Porém, Postman (1999), através de seus estudos, agora revela que essa mesma infância tem desaparecido. Ora, como isso pode estar acontecendo? A infância foi criada e separada do mundo adulto para, anos mais tarde, isso não existir mais? Isso porque, de acordo com Postman (1999), estamos vivendo em nossa sociedade atual, um tempo onde a infância, cada vez mais, está de volta ao mundo dos adultos ou, também serve o contrário, que o mundo dos adultos está cada vez mais dentro da infância. Para confirmar essa situação, usarei tais trechos de seu livro:

(...) garotas de doze e treze anos estão entre as modelos mais bem pagas dos Estados Unidos. Nos anúncios de todos os meios de comunicação visual são apresentadas ao público como se fossem mulheres adultas espertas e sexualmente atraentes, completamente à vontade num ambiente de erotismo. (p. 16)

Podemos perceber isso nas diversas propagandas televisivas de lojas de roupas, por exemplo, no famoso “horário nobre”.

Nas cidades de todo o país diminui rapidamente a diferença entre crimes de adultos e crimes de crianças; e em muitos Estados as penas se tornam as mesmas. Entre 1950 e 1979, o índice de crimes graves cometidos pelos menores de 15 anos aumentou cento e dez vezes, ou onze mil por cento. (p. 16)

Temos acompanhado profundas mudanças nas experiências que crianças e jovens têm passado na sociedade. Ao ler ou assistir as notícias dos jornais percebemos o quão frequente é vê-los cometendo ou participando de crimes cruéis e sendo expostos pela mídia.

Os mais velhos também se lembram do tempo em que havia uma grande diferença entre roupas de crianças e de adultos. Na última década a indústria de roupas infantis sofreu mudanças tão aceleradas que, para todos os fins práticos, as ‘roupas infantis’ desapareceram. (p.17)

Isso é fácil de ver ao caminhar pelos shoppings da cidade. Vitrines repletas de roupas que, se não fossem pelo pequeno tamanho, dariam para qualquer adulto usar.

E, ainda...

Tanto quanto as diferentes formas de vestir, as brincadeiras de criança, antes tão visíveis nas ruas das nossas cidades, também estão desaparecendo. Mesmo a ideia de jogo infantil parece escapar à nossa compreensão. Um jogo infantil, como o entendíamos, não precisa de treinadores, árbitros nem espectadores; utiliza qualquer espaço e equipamento disponíveis; é jogado apenas por prazer. (p. 17)

Com essas informações de Postman (1999) conseguimos perceber um dos fatores determinantes para esse tal desaparecimento da infância que ele propõe em seu livro: a utilização em massa das tecnologias, especialmente, como os meios de comunicação influenciam na socialização humana.

As crianças, como os adultos também, estão inseridas em um mundo consumista, tecnológico e material. Isso é uma das principais características da contemporaneidade. A criança vê na televisão o lançamento de um brinquedo e logo pede para que os seus pais o comprem. Situação comum hoje em dia e que, de certo modo, intensifica o fato de que a mídia influencia nos desejos e valores das pessoas, que marcadas pelo consumismo, não se sentem satisfeitas com o que já possuem.

O mundo mudou e, conseqüentemente, o ser humano e suas culturas também mudaram. É importante sinalizar, contudo, que, apesar de parecer, os costumes; as brincadeiras; o caráter social e as vestimentas das crianças podem não estar desaparecendo de fato. Apenas hoje estão sendo realizados de uma nova maneira. Então, o que desapareceu foi “aquela” infância que conhecemos em um determinado momento, para assim, nascer outras

infâncias de acordo com o nosso mundo contemporâneo. Como diz Castro (2002)

Morre esta infância apenas para dar lugar a outra ou outras, que, também por nós inventadas, poderão nos guiar na construção das nossas possibilidades individuais e coletivas. (p. 51)

Além disso, seguindo a ideia de que as crianças ocupam um lugar diferente dos adultos – caráter que demorou alguns séculos para acontecer, conforme Ariès (1989) - Castro (2002) também diz que

Crianças e adultos são, em qualquer cultura humana, nos dizem os antropólogos, considerados diferentes, mas sabe-se que essa diferença varia segundo épocas e culturas, ou seja, a diferença é produzida social e historicamente. Assim, a afirmação de que a ‘infância acabou’ desconsidera a produção social da diferença, uma vez que o que morre é aquela infância que conhecemos num determinado momento histórico, ou seja, a mesma diferença entre adultos e crianças não permanece. (p. 49)

Esse apontamento de Castro (2002) posiciona a infância em uma concepção que a reconhece como algo que sofre mudanças de acordo com o tempo e ação humana e, além disso, afirma a particularidade da criança. Quando fala sobre a “produção social da diferença”, revela que a criança e o adulto fazem parte de uma posicionalidade diferente, biológica e social, e manter isso é, entre outras coisas, o que torna a infância com especificidades que merecem atenção. Assim, o próximo ponto abordará essa especificidade, em especial.

2.1 – A especificidade da infância

Com o livro História Social da Criança e da Família de Ariès (1989), pudemos perceber que o conceito de infância mudou de acordo com a visão e história da sociedade. E, Kramer (2007) enfatiza isso muito bem ao escrever que,

A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Assim, a ideia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário, a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na sua comunidade. (p. 14)

Portanto, vivendo em um mundo globalizado, cheio de questões políticas e problemas no campo da Educação, há implicações sérias no conceito de infância. E isso vale para as

populações de classe média e alta, que têm maior e mais fácil acesso a informações tecnológicas e midiáticas, mas também, para as populações de classe baixa, que lidam diariamente com o trabalho infantil, por exemplo. Isso, portanto, reflete no modo como os adultos, em especial, veem o papel da criança na sociedade e, assim, muitas vezes desqualificando-as e humilhando-as. Podemos verificar assim que

(...) Até hoje o projeto de modernidade não é real para a maioria das populações infantis, em países como Brasil, onde não é assegurado às crianças o direito de brincar e não trabalhar. (KRAMER, 2007, p. 15)

As crianças fazem parte de um grupo social, obedecem a valores, imitam costumes e hábitos. Para muitas, é comum passarem por situações de trabalho como forma de sobreviver e manter a sobrevivência de seus familiares. Considerar, de fato, a singularidade de cada criança e o meio em que vivem (experiências e cultura) significa lutar pelo fim dessa desigualdade e garantir um maior acesso a seus direitos de brincar, de ter acesso a conhecimentos e condições afetivas de vida. Está aí um grande desafio para a escola.

Kramer (2007), a partir de estudos das obras do filósofo e sociólogo alemão Walter Benjamin, propôs quatro eixos temáticos para respaldar a particularidade infantil:

- *“A criança cria cultura, brinca e nisso reside sua singularidade”* (p. 16), ou seja, as crianças são produtoras e criadoras de história e cultura e, como todos os seres humanos, são atingidas pelo meio em que vivem. Essa produção e criação começam, em especial, através das brincadeiras que possibilitam expressão e constituição delas mesmas como sujeitos. Usam de recursos simples e acessíveis para explorar o mundo e o que ele tem para oferecer. Aproveitarei esse tópico adiante, onde o brincar entrará como protagonista e “ajudante” dessa particularidade da infância.
- *A criança é colecionadora, dá sentido ao mundo, produz história* (p. 16). A infância é o período de descobertas, onde a curiosidade é aflorada e a vontade de viver tudo ao mesmo tempo é incessante. Com isso, colecionam momentos e experiências que dão forma para o que são e o que fazem no mundo, ou seja, dão significado às coisas.

- *A criança subverte a ordem e estabelece uma relação crítica com a tradição (p. 16).* Isso porque as crianças possuem um olhar peculiar para com a realidade, que exala sensibilidade e criticidade. Permite que elas falem do que vivem e veem, que os adultos vivem e do seu meio em geral. É um grande desafio para os adultos se aprofundarem nisso e aprender com essa possibilidade. Por isso a importância de conhecer a infância e suas especificidades.

- *A criança pertence a uma classe social (p. 17).* É um sujeito social, faz parte da sociedade por ter hábitos, costumes, classe, etnia e suas brincadeiras marcam esse pertencimento.

Com essas contribuições de Kramer (2011) fica claro como as crianças são detentoras de direitos e que existem infâncias diversas de acordo com cada sociedade, por mais complexa que ela seja. A partir das contribuições de Lucia Rabello de Castro e Sônia Kramer, duas autoras e pesquisadoras da infância, podemos ler que a infância não está desaparecendo e, cada vez mais, está se firmando – através de nossas lutas políticas no que diz respeito, em especial, a Educação e a escola - no cotidiano como um período importante da vida humana e que merece maior atenção dos adultos.

Urge refletir sobre esses atores sociais – as crianças - que dão novos significados e novas contribuições para o meio em que vivemos. Castro (2001), assim, ressalta isso no trecho a seguir:

A lógica desenvolvimentista posicionou a criança enquanto um sujeito marcado pela potencialidade, pelo vir-a-ser, e não pela competência no aqui e no agora, concorrendo para a sua inserção na sociedade afastada do mundo das atividades socialmente reconhecidas. A definição social da infância como etapa preparatória para etapas subsequentes quando, então, ingressaria no mundo produtivo, resultou na espacialização da infância a determinados claustros – a casa e a escola. Brincar e estudar tornaram-se, assim, sintagmáticos da infância, enquanto assimilados numa só referência: uma identidade, uma natureza infantil. Participar ativamente da sociedade, e ser assim reconhecido, foi postergado para mais tarde, quando a criança se tornaria, enfim, um adulto. Deste modo, a lógica desenvolvimentista favoreceu uma perspectiva de “menoridade” sobre a infância, que põe em questão, ou mesmo reduz seus direitos civis e políticos. (p. 22)

A autora, através desse longo trecho, expõe a dificuldade de descaracterizar a infância moderna como única visão e que as crianças apenas aprendem como estratégia visando o futuro. E essa perspectiva tem tido influência no que diz respeito a relação entre criança e

adulto e, como comentado durante esse capítulo, de acordo com a pesquisa feita, isso que está problemático no cotidiano.

Como a infância é vista e entendida é o que desperta em mim o desejo de pesquisar, por acreditar que o começo de uma boa relação e prática na escola se dá através de um olhar pertinente para a criança, de acordo com o que ela tem de experiência e respeitando-a como sujeito ativo, contribuinte e produtor de cultura. Sendo assim, o próximo tópico abraçará a temática dessa relação, visando, em especial, a contemporaneidade.

2.2 – Adulto e Infância: uma relação a se pensar

Partindo da ideia de que muitos fatores interferem e prejudicam a relação entre os adultos e as crianças, vale refletir sobre as consequências dessa relação nas infâncias e sua influência na sociedade como um todo. Os adultos, cada vez mais indispostos pela organização da vida contemporânea, tratam as crianças de duas formas antagônicas de acordo com seus desejos do momento: ora dando responsabilidades que não cabem a elas, ora como sujeitos indefesos que precisam ser protegidos e afastados dos males do cotidiano – *raciocínio conservador*, Castro (2001, p.23), onde ela explica que essa perspectiva é de que

(...) a criança precisa ser cuidada e protegida pelo adulto, portanto, ela é incapaz de ser porta-voz de seus próprios desejos e direitos, e torna-se dependente do adulto para que este aja como seu porta-voz único e absoluto. (p. 23)

Essa inconstância de tratamento confirma que se encontram dificuldades em se relacionar com as crianças e a encararem como sujeitos de direitos e atuantes em nossa sociedade com especificidades próprias. Kramer (2011), portanto, nos leva a uma importante reflexão a respeito disso ao dizer que

Em contextos em que não há garantia de direitos, acentuam-se a desigualdade e a injustiça social e as crianças enfrentam situações além de seu nível de compreensão, convivem com problemas além do que seu conhecimento e experiência permitem entender. Os adultos não sabem como responder ou agir diante de situações que não enfrentaram antes porque, embora adultos, não se constituíram na experiência e são cobrados a responder perguntas para as quais nunca ninguém lhes deu respostas (p. 19)

Ou seja, muitas vezes, os adultos se encontram realmente perdidos em como lidar com a infância de hoje. Com o enraizamento da ideia de que as crianças são sujeitos da sociedade,

produtores e construtores de cultura, os adultos tendem a achar que os seus papéis na família e na sociedade estão se perdendo – como visto anteriormente sobre dar responsabilidades a mais para as crianças - e, Salles (2005) ressalta bem isso quando diz que,

Os pais se encontram confusos quanto às práticas educativas, não sabendo mais o certo e o errado e se devem ou não impor disciplina aos filhos. Os pais se sentem inseguros e hesitam em impor seus padrões ao mesmo tempo em que a criança e o adolescente adquirem o direito de serem respeitados nas suas exigências (p. 39).

Se, a partir do pesquisado, foi possível constatar uma maior indiferenciação dos lugares do adulto e da criança no contemporâneo, parece que esta indiferenciação estaria trazendo perplexidades ao exercício da parentalidade. Retomando a importância da afirmação da infância (Kramer, 2011, Salles, 2005), pergunto: como diante de tantas mudanças, algo específico do infantil pode ser mantido?

O brincar, assim, como forma de comunicação entre a criança e ela mesma, ou, a criança e o mundo, é um dos principais instrumentos de socialização e desenvolvimento infantil, permitindo que essa fase humana seja de extrema importância. Considerando isso, no próximo capítulo o brincar aparecerá como uma das principais particularidades da infância.

CAPÍTULO III - O BRINCAR E SUA FUNÇÃO HUMANIZADORA

O mundo das crianças se diferencia do mundo adulto, levando em consideração o que já foi relatado durante essa pesquisa, então pode-se compreender que isso se deve, entre outros argumentos, pelo faz-de-conta, magia, fantasia que estão muito presentes na infância. E esses elementos estão/são associados e estimulados no ato de brincar.

A experiência do brincar é marcada pelo tempo, pelas condições locais e diferentes espaços que provocam mudanças no que diz respeito a sua continuidade e funcionamento. E isso demonstra que a criança, principal agente da ação, está situada em um contexto histórico e social que delimita as formas como o brincar se organizará, por meio das relações que são estabelecidas em seu cotidiano (seja com os adultos, com outras crianças e até mesmo com algum objeto). Essa experiência, contudo, não é apenas reproduzida, mas sim, recriada a cada novo sujeito – com novos conteúdos – que a vivencia. Conforme Winnicott (1975), o brincar é, *“uma experiência criativa, uma experiência na continuidade espaço-tempo, uma forma básica de viver”* (p. 75).

A partir do brincar, entendido como forma humanizadora, podemos pensar numa afirmação do infantil e na formação da particularidade das crianças. Ele será abordado na pesquisa presente levando em consideração o “*seu processo psicológico, fonte de desenvolvimento e aprendizagem*” (Borba, 2011) que contribui na constituição singular da criança como sujeito atuante na sociedade.

Vale pontuar que o brincar não é o único aspecto que predomina na infância, porém, é ele quem proporcionará um avanço significativo na parte cognitiva, social e histórica dos pequenos e, por isso, está recebendo um destaque especial.

3.1 – O brincar e o desenvolvimento infantil

Contribuições de diversos estudiosos foram fundamentais para o brincar ser aceito como uma atividade que possibilita a criação, o imaginário e a fantasia. Walter Benjamin (2002) traz o brinquedo e o brincar como um par dialético que exemplifica a relação entre a criança e o adulto e, com base em seus estudos, Pereira (2012) traz que

brincando, as crianças criam para si um pequeno mundo de coisas com elementos garimpados no vasto mundo físico e social em que estão inseridas, e esse pequeno mundo dá a conhecer a forma ativa e genuína como as crianças percebem e recriam a cultura, a política, a economia, a educação, etc. (p. 27)

Para Benjamin (2002) o brinquedo carrega um largo significado de cultura e história. Ao passar do tempo, sofreu modificações no modo como é feito e também no jeito que as pessoas o encaram. Como o autor diz

Madeira, ossos, tecidos, argila, representam nesse microcosmo os materiais mais importantes, e todos eles já eram utilizados em tempos patriarcais, quando o brinquedo era ainda a peça do processo de produção que ligava pais e filhos. Mais tarde vieram os metais, vidro, papel e até mesmo o alabastro. (p. 92,93)

As crianças se relacionam de forma genuína com o brinquedo. Tudo, aliás, vira um brinquedo. Essa é uma das grandes contribuições do brincar: por meio da imaginação e fantasia, as crianças criam situações que legitimam objetos e coisas, tornando-os brinquedos. Benjamin (2002) também reflete sobre isso em

(...) Nada é mais adequado à criança do que imanar em suas construções os materiais mais heterogêneos – pedras, plastilina, madeira, papel. Por outro lado, ninguém é mais casto em relação aos materiais do que crianças: um simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha reúnem na solidez, no monolitismo de sua matéria, uma exuberância das mais diferentes figuras. (p. 92)

O brinquedo, portanto, é um convite ao ato de brincar que se torna mais prazeroso e com riqueza de significado, por estabelecer uma relação entre o que é fantasia e realidade.

Ainda sobre Benjamin (2002), para conhecer a criança é necessário observar seus atos, suas ações, pois as brincadeiras possibilitam que elas expressem seus sentimentos e que, muitas vezes, podem fazer algum sentido para o adulto:

Não há dúvida que brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio; mas o adulto, que se vê acossado por uma realidade ameaçadora, sem perspectivas de solução, liberta-se dos horrores do real mediante a sua reprodução miniaturizada. (p. 85)

Levando em consideração esse apontamento, é necessário que os adultos reconheçam o lugar importante das brincadeiras e contribuam com seus ensinamentos, sem deixar de legitimar o que as próprias crianças têm a oferecer. O brincar como expressão da liberdade é a forma que possibilita as crianças a experimentarem o que o mundo tem a oferecer e, com isso, tenham contato com os mais diversos conhecimentos.

As criança não tem autonomia sobre seus atos e poucas habilidades para agir sobre determinadas coisas que a rodeia. Por isso, a relação que estabelece nesse momento é estritamente interindividual, onde o outro, em especial o adulto, é necessário para mediar as situações que aparecerem. Wallon (1995), médico/psicólogo/filósofo que dedicou a vida a pesquisar sobre o desenvolvimento infantil levando em consideração as emoções, foi um grande contribuinte dessa teoria. Mas o que as emoções têm a ver com o brincar? Ora, é por meio dessa ação que a criança consegue ir além do que está previsto para a sua faixa etária, exercendo diferentes papéis: a de um adulto, de um animal, de um objeto, um herói... Essa possibilidade do brincar que contribui para a criança proferir seus sentimentos e emoções. E, além disso, conforme Winnicott (1979), *“a brincadeira fornece uma organização para a iniciação de relações emocionais e assim propicia o desenvolvimento de contatos sociais”* (p. 163).

Além desses pesquisadores já mencionados, Borba (2007) nos convida a refletir sobre

as contribuições do brincar além do que, muitas vezes, ele é associado: como uma *“atividade restrita à assimilação de códigos e papéis sociais e culturais, cuja função principal seria facilitar o processo de socialização da criança e a sua integração à sociedade”* (p. 35). Isso porque, baseada nos estudos de Vygotsky, a autora afirma que

Se por um lado a criança de fato reproduz e representa o mundo por meio das situações criadas nas atividades de brincadeiras, por outro lado tal reprodução não se faz passivamente, mas mediante um processo ativo de reinterpretação do mundo, que abre lugar para a invenção e a produção de novos significados, saberes e práticas. (p. 35)

Ou seja, o brincar é um processo psicológico que a criança utiliza o que já tem – experiência revelada em ações e significados - e descobre outras possibilidades – o novo, sendo um meio de variadas aprendizagens. Com isso, o seu desenvolvimento acontece ao transformar e produzir outros conhecimentos.

O aprendizado, aliás, acontece nas brincadeiras de uma forma peculiar, muitas vezes, se distanciando da vida real, mesmo que ela esteja explícita na ação. Por exemplo, em brincadeiras de faz-de-conta, a criança demonstra estar em um novo plano, num mundo particular, de fantasia. Ela transforma objetos, espaços físicos, representa personagens, animais e zela por objetos inanimados. De acordo com Coelho e Pedrosa (1995) *“por meio desses recursos, as crianças tanto retomam, no espaço da brincadeira, significados já experienciados no seu dia-a-dia, quanto constroem significados que fazem sentido naquele momento de seu processo interacional”* (p. 54). E, para realizar tais funções, as crianças transformam e organizam seus pensamentos e suas ações.

O faz-de-conta aparece como, de acordo ainda com Coelho (1995) e Pedrosa (1995), *“um meio pelo qual a criança experimenta as diferentes representações que tem das ‘coisas’ e dos outros que a cercam, o que, em última instância, contribui para discriminar essas representações entre si”* (p. 58). As crianças, portanto, criam ligações entre objetos e circunstâncias, usam de seu próprio corpo para expressar situações e, assim, demonstram e vivenciam diversos significados que apresentam das coisas e do outro.

O prazer pela fantasia, pela imaginação, criatividade e, conseqüente a isso, poder ser o que quiser, é que faz as crianças tomarem gosto pelo brincar, é o que torna significativo essas ações. Apesar de, muitas vezes, o brincar ser confundido como uma atividade que não é séria – um brincar adultizadas - , ela carrega um misto de regras, respeito pelo o outro, integração,

que as crianças desenvolvem na brincadeiras e, voltando a Benjamin (2002), essa experiência do lúdico permanece como marca na fase adulta. Por isso a necessidade de afirmar o brincar como uma particularidade da infância e, assim, respeitar a infância.

Ao longo desse capítulo, busquei refletir sobre a experiência do brincar e sua importância no desenvolvimento infantil. Parto de alguns autores que confirmam que essa ação é imprescindível para as crianças tomarem consciência de si e do mundo e, para que isso aconteça, há a necessidade de oferecer riqueza e diversidade de recursos e vivências para as crianças, especialmente, dentro das instituições escolares.

Mas, na contemporaneidade, marcada pela falta de tempo, pelo desgaste emocional, pelo excesso de informação originada pela mídia e pela tecnologia – lembrando o segundo capítulo -, as brincadeiras estão tendo espaço dentro da Educação? De que forma, os professores podem auxiliar as suas crianças a terem contato com diferentes formas de brincar? Partindo desses questionamentos darei continuidade à pesquisa em questão, tendo como base a singularidade da infância.

3.2 – O brincar na escola

Reconhecendo os professores como os adultos que, nas escolas, ajudam a organizar as brincadeiras para as crianças, são eles também que aproveitam dessas brincadeiras para, assim, estabelecer uma avaliação do desenvolvimento de seus alunos, de modo individual e no grupo como um todo. Isso, aliás, é respaldado pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998):

Por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem. (p. 28)

E, reafirmo assim, a necessidade de oferecer diferentes possibilidades para as crianças ampliarem seus repertórios, não somente como material para os professores, mas também, como experiência para os alunos:

A intervenção intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes material adequado, assim como um espaço estruturado para brincar permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis. Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de

maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais (p. 29)

A observação das brincadeiras também contribui para que os professores busquem soluções melhores para a organização do espaço físico da sala de aula, das atividades elaboradas e do planejamento pedagógico como um todo de forma que incentivem o brincar na escola. Borba (2011) complementa que essa observação,

Por outro lado, ajuda na criação de possibilidades de interações e diálogos com as crianças, uma vez que propicia a compreensão de suas lógicas e formas próprias de pensar, sentir e fazer e de seus processos de constituição de suas identidades individuais e culturas de pares. (p. 42)

Além disso,

Ao situarmos nossas observações no contexto da contemporaneidade, veremos que esse papel cresce em importância na medida em que a infância vem sendo marcada pela diminuição dos espaços públicos de brincadeira, pela falta de tempo para o lazer, pelo isolamento, sendo a escola muitas vezes o principal universo de construção de sociabilidade. (p. 42)

Analisando esses trechos de Borba (2011), pode-se perceber a importância e responsabilidade do educador frente as propostas destinadas ao brincar dentro das escolas. Contudo, deve-se tomar cuidado com os objetivos que essas propostas estão tendo para que, assim, a brincadeira não entre apenas como um recurso avaliativo, algo mecânico, perdendo seu valor de liberdade e prazer para as crianças e, até mesmo, sua natureza lúdica.

Nesse mundo contemporâneo em que vivemos, onde as coisas acontecem de forma rápida, onde o tempo está cada dia mais escasso, dentro das escolas, porém, os professores devem valorizar as brincadeiras como forma de fugir dessa sistematização de aprendizado e atividades mecanicistas. Utilizando, mais uma vez os estudos de Borba (2011):

É preciso compreender que o jogo como recurso didático não contém os requisitos básicos que configuram uma atividade como brincadeira: ser livre, espontâneo, não ter hora marcada, nem resultados prévios e determinados. Isso não significa que não possamos utilizar a ludicidade na aprendizagem, mediante jogos e situações lúdicas que propiciem a reflexão sobre conceitos matemáticos, linguísticos ou científicos. Podemos e devemos, mas é preciso colocá-la no real espaço que ocupa no mundo infantil, e que não é o da experiência da brincadeira como cultura. (p. 43)

Como foi visto anteriormente, o brincar é uma ação social em que a criança estabelece relações com ela mesma ou com algum objeto ou com outra criança. O professor, assim, entra

como mediador dessas relações, fazendo do brincar algo estimulante e dinâmico. A forma como isso é desenvolvido na escola é importante para que seja algo de qualidade e benéfico, oferecendo aprendizagens de distintas formas para os alunos.

Em um determinado momento dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – Volume 1 (2006) lemos que

As crianças precisam ser apoiadas em suas iniciativas espontâneas e incentivadas a:

- brincar;
- movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre;
- expressar sentimentos e pensamentos;
- desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão;
- ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura apoiadas por estratégias pedagógicas apropriadas;
- diversificar atividades, escolhas e companheiros de interação em creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil. (p. 19)

E chamou-me a atenção o fato de que o brincar aparece no primeiro ponto e que todos os próximos fazem parte do brincar, mas aparecem de forma desmembrada, como se não fossem associados. O brincar não é algo isolado, pois através dele a criança tem acesso a muitas aprendizagens que estão além da ação em si. E reconhecer isso é um dos grandes desafios da educação.

E, a partir disso, questiono: Será que manter a especificidade da infância não seria justamente apostar na liberdade e não em um brincar adultizado? Como vimos nesse capítulo, o brincar, como ação humanizadora, é o que liberta as crianças para experimentarem e conhecerem o mundo e, por isso, se desenvolvem socialmente, cognitivamente e emocionalmente. Ultrapassar isso é desconsiderar a riqueza da infância. Portanto, apesar de reconhecer os desafios do cotidiano, o brincar é uma das formas mais espontâneas da criança e, considerando-o, novas e melhores práticas virão – em sociedade, como na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dessa pesquisa, me baseando em autores renomados na área da Educação, em especial, do tema Infâncias, afirmei o valor singular das crianças como sujeitos culturais e históricos, que se expressam com base na sociedade em que fazem parte. Por isso, esse valor varia de acordo com sua realidade, podendo, até mesmo, ser exploradas, desrespeitadas e esquecidas.

Apesar disso, atualmente, as crianças já são reconhecidas como sujeitos que detêm seus espaços na sociedade, onde podem/devem questionar, consumir e exigir seus direitos. Esse caráter infantil, contudo, é extremamente moderno.

Para entender como se deu a construção do sentimento de infância, no Primeiro Capítulo da monografia presente, me dediquei em refletir sobre o livro História Social da Infância e da Família de Phillipe Ariès (1981), onde ele traz fatos e mudanças que auxiliaram nesse processo.

Verificou-se, assim, que a infância demorou um longo período – alguns séculos – para ser aceita como categoria da vida humana, distinta da fase adulta. A criança foi, durante todo o período medieval, inserida no meio adulto. Não havia uma distinção entre eles e, por conta disso, as suas especificidades não eram reconhecidas, eram “mini adultos”. As crianças, portanto, sempre existiram na sociedade. O que não existia, até então, era o sentimento de infância.

As mudanças começaram a aparecer no início do século XVII, onde a organização da família moderna teve influência nisso. Isso porque a burguesia aparece como classe social e, por consequência, passam a ser os detentores de direitos. Onde antes o pai cuidava da terra, a mãe dos afazeres domésticos e o filho mais velho era considerado o herdeiro dos negócios (os outros filhos eram esquecidos ou simplesmente morriam), agora, essa organização familiar muda e o pai passa a ser o grande protetor e a mãe a que amamenta e cuida. Essa afetividade se torna, portanto, o grande sentimento familiar, valorizando as crianças como as que precisam de cuidado e proteção.

A educação escolar entra nesse contexto como um lugar de formação, dando base para

as crianças serem crianças e, apenas posteriormente, entrarem na fase adulta.

Através dessa obra de Ariès (1981), pudemos notar que a concepção de infância está totalmente ligada à maneira como a sociedade está dividida e a família organizada e que a Educação se torna muito importante para legitimar a criança.

No segundo capítulo, depois de termos analisado a construção da infância na sociedade, senti a necessidade de discutir a infância hoje. Estaria ela desaparecendo, como afirma Neil Postman (1999)?

O autor citado, através de seu livro O desaparecimento da Infância nos convida a refletir sobre como a infância está sendo “bombardeada” de informações midiáticas e, influenciando no modo como as crianças atuam na sociedade, se vestem, falam, etc.

Apesar de reconhecer que no mundo contemporâneo as crianças estão tendo acesso a muitas e diferentes informações e que isso as modifica sim – de certa forma -, através das leituras feitas e citadas em minha referência bibliográfica, pude constatar que a infância não está desaparecendo, mas sim, surgiram novas infâncias.

Como comentado anteriormente, a infância é construída socialmente. Se a sociedade muda, por consequência, tudo relacionado a ela também muda. Hoje, as crianças continuam brincando, por exemplo, não mais na rua como antigamente, mas dentro de apartamentos ou na frente do computador. Mas, percebam, elas brincam. Então, como dizer que isso acabou?

Nesse sentido, nasceu o terceiro capítulo, em que afirmo que as crianças ainda brincam e que essa ação contribui para afirmar o caráter da infância e suas especificidades.

Portanto, em um primeiro momento, comento sobre o brincar como função humanizadora, que essa experiência é marcada pelo tempo e por mudanças.

Depois, o brincar aparece como um grande contribuinte do desenvolvimento infantil, uma vez que, brincando, a criança transforma objetos, imagina, cria, se relaciona e dá significado ao seu cotidiano. A brincadeira, portanto, possibilita que as crianças ampliem suas necessidades e isso, sem dúvida, contribuirá para o seu desenvolvimento.

Visando a importância do brincar, a Educação deve contribuir para que isso aconteça da melhor forma possível, ampliando o repertório de brincadeiras e propiciando as relações sociais. Assim, termino o capítulo afirmando a necessidade que os professores compreendam e valorizem essa importância e apliquem em seus planejamentos novas formas de contribuir nas brincadeiras de forma liberta e expressiva, mesmo que tenha objetivos pedagógicos por trás.

Os registros e análises feitos aqui trouxeram elementos importantes para responder meus questionamentos, o que confirmou ainda mais, em minhas reflexões, que a infância tem

particularidades que merecem e devem ser respeitadas e valorizadas. Assim, para finalizar, reintero que, mesmo que o cotidiano seja difícil, que as coisas mudem em uma velocidade assustadora, é necessário que acreditemos em nossas crianças e as vejamos como sujeitos, dando liberdade ao brincar, como grande particularidade da infância.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

ARROYO, Miguel G. **A infância interroga a pedagogia** in SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da Infância**. 2 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009.

ALVES, Rubem. **Um corpo com asas** in **A alegria de ensinar**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo in **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. 2. ed. - Brasília, 2007.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, Herculano Ricardo e FRANCISCHINI, Rosângela. Crianças e infâncias, sujeitos de investigação: bases teórico-metodológicas in **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas** org. Silvia Helena Vieira Cruz – São Paulo: Cortez, 2008.

CASTRO, Lucia Rabello de. A infância e seus destinos no contemporâneo in **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 8, n. 11, p. 47-58, 2002.

_____. **Crianças e Jovens na construção da cultura**. 1. ed. – Rio de Janeiro: NAU. Editora: FAPERJ, 2001.

COELHO, Maria Teresa Falcão; PEDROSA, Maria Isabel. Faz-de-conta: construção e compartilhamento de significados in OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos (org.). **A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil** – São Paulo: Cortez, 1995.

FURTADO, Odair. O Psiquismo e a Subjetividade social. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair (Org.). **Psicologia Sóciohistórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007. P. 75-93.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **A escolarização da criança brasileira no século XIX: apontamentos para uma re-escrita**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 28, n. 14, p. 121-146, jan./jun. 2007.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade in **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. 2. ed. - Brasília, 2007.

_____ **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** 9. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Um pequeno mundo próprio inserido num mundo maior in PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende (Org.). **Infância em pesquisa.** Rio de Janeiro: Nau, 2012.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** 2. e., Rio de Janeiro: Zahar, 1975

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância.** 1. ed. – Rio de Janeiro. Editora: Graphia, 1999.

SALLES, Leila Maria Ferreira. **Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos.** Estud. psicol. (Campinas) vol.22 no.1 Campinas Jan./Mar. 2005.

Wallon, Henri. **As origens do caráter na criança.** São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

WINNICOTT, Donald Woods. **A criança e o seu mundo.** 5 ed. – Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

_____ WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade** – Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.