



GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos – Trabalho 1024

O BRINCAR E A CONSTITUIÇÃO SOCIAL DAS CRIANÇAS EM UM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Andréa Simões Rivero - UFFS

Eloísa Acires Candal Rocha – UFSC/UNOESC

Resumo

Este texto pretende apresentar reflexões e considerações resultantes de uma pesquisa que buscou analisar a constituição social das crianças em um contexto de educação infantil em sua relação com o contexto familiar, nos espaços-tempos do brincar. A intenção central do estudo foi estabelecer uma aproximação às brincadeiras, suas relações intersubjetivas e societárias e aos repertórios/conteúdos culturais dos quais as crianças se apropriam e interpretam. O trabalho foi realizado com um grupo de dezessete crianças, sendo 9 meninas e 8 meninos, de 4 a 6 anos de idade e duas profissionais da Educação Infantil. A pesquisa fundamentou-se nos construtos teóricos dos estudos sociais da infância, com a predominância da Sociologia da Infância, a partir de uma perspectiva etnográfica e participativa, onde as crianças foram consideradas os principais informantes da pesquisa.

Palavras-chave: educação infantil, crianças, brincadeira, estudos sociais da infância.

Os contornos do ser criança e os processos de constituição da infância

Embora a produção teórica sobre a criança a partir do início do século XX, tenha sido abundante, a infância enquanto categoria social constituída por sujeitos historicamente situados prosseguiu, em grande medida, sem ser estudada. E ao longo do século, no processo de consolidação das distinções entre os campos disciplinares, a criança foi tomada como objeto primordial de uma psicologia do desenvolvimento, que raramente dialogou com a sociologia, a antropologia e a história. Daí advêm “[...] o paradoxo de termos as crianças abundantemente (excessivamente?) escrutinadas, analisadas, classificadas como seres biopsicológicos, mas ignoradas como atores sociais, portadores e produtores de cultura”. (SARMENTO; GOUVEA, 2008, p. 07)

Em decorrência desse processo, os modos como as crianças, especialmente as de contextos populares, concretamente vivem suas infâncias ainda são pouco estudados e compreendidos. No entanto, as reflexões ocorridas nessas últimas décadas, acerca da

infância como categoria social e das crianças como membros ativos da sociedade, vêm provocando renovações nas abordagens dos *estudos da infância*¹ nos planos teórico, epistemológico e metodológico.

Para a Pedagogia, as contribuições dos *estudos sociais da infância* têm indicado a necessidade de tomar como ponto de partida da ação educativa o conhecimento acerca da criança, para além daqueles definidos como padrões de desenvolvimento. Investigar os contornos do ser criança e os processos de constituição da infância e da sua educação implica considerá-la um agente cultural e informante qualificado, conduzindo à necessidade de observar: o como brincam e sobre o que brincam; o cruzamento que estabelecem entre fantasia e realidade; as expressões do seu imaginário e como interpretam temas da vida cotidiana.

Nessa direção, destacam-se os contributos da Sociologia da Infância, que toma a infância como uma categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social. (SARMENTO, 2005) As contribuições teóricas produzidas no âmbito da Sociologia da Infância vêm se mostrando especialmente relevantes para a Educação Infantil. Nascimento (2011, p. 51) discute sua disseminação e abrangência em termos de produção do conhecimento e base teórico-metodológica de pesquisa, na área da educação da infância. No Brasil, o campo tem contribuído para a investigação das crianças com a intenção “[...] de conhecê-las nas múltiplas relações que estabelecem nas experiências cotidianas, de onde retiram os conteúdos presentes em brincadeiras e interações”. As crianças, para além de sua condição de alunos ou seres em desenvolvimento, ou mesmo a partir dessa situação, constituem-se em sujeitos dessas pesquisas. Nesse sentido, a autora ressalta que:

O campo tem permitido a modificação no olhar para suas atividades cotidianas. Em vez da fragilidade, da incompetência, da negatividade *naturalmente* atribuída aos pequenos, é possível formular outras hipóteses, a partir de suas ações concretas e simbólicas. Ainda que haja diferença nos estudos desenvolvidos, a concepção de criança como ator no campo social tem promovido outro tipo de conhecimento sobre as crianças. (NASCIMENTO, 2011, p. 51)

Em relação às *crianças pequenas*, a crescente expansão do atendimento em instituições onde passaram a ser atendidas coletivamente e em alternância aos contextos

¹ Sarmiento e Gouvea (2008, p.9) situam os *estudos da infância* como um campo em pleno desenvolvimento, cujos estudos alargam as fronteiras do campo disciplinar. Conforme os autores bem os definem: “A partir do olhar da sociologia, da história, da antropologia, da psicologia, etc., e tomando por foco a infância como categoria social do tipo geracional, têm-se vindo a desenvolver trabalhos de pesquisa que procuram resgatar a infância como objeto de conhecimento, nas suas múltiplas articulações com as diversas esferas, categorias e estruturas da sociedade.”

familiares, antes de ingressarem na escola, desestabilizou a visão generalizada de que a sua socialização ocorria na família, conduzindo à problematização da concepção tradicional de socialização, entendida “como um processo universal e unívoco, conduzido exclusivamente por adultos que o lideram, de acordo com objetivos claramente definidos e em benefício da reprodução social”. (FERREIRA, 2004a, p.15)

Ao assumir uma importância considerável na construção da infância moderna, as crianças passam a ter as suas relações sociais organizadas e reguladas nesses contextos. Essa condição, como afirma Ferreira (2004b), posicionou as crianças na co-presença de uma variedade de outros: outras crianças; outros adultos (profissionais); outro(s) espaço(s), tempo(s); objetos e atividades que definem uma ordem coletiva e pública; e outras relações sociais. Essa variedade de outros, afirma a autora, tornou compulsórias as interações face a face, impelindo as crianças à ação, onde estarão intervindo, necessariamente, as suas concepções e experiências em família e no mundo, assim como ocorrerão confrontos com as dos pares e adultos.

Nessa direção, Ferreira (2004b) ressalta, o fato de as crianças, nas instituições de educação infantil, procurarem dotar de sentido para si, e na esfera da dimensão coletiva, processos referenciados ao mundo adulto e à ordem institucional definida pela educadora, apropriando-se interpretativa, seletiva e criativamente, pela participação ativa em redes de sociabilidade intra e inter-geracionais, e vindo a construir simetricamente um lugar comum voltado aos interesses infantis onde (re) produzem o seu próprio mundo social, sobretudo nas brincadeiras.

O brincar e a constituição social das crianças

Ao abordar a constituição social das crianças nos espaços-tempos do brincar, esta pesquisa buscou: evidenciar os temas, papéis sociais e trocas relacionais presentes nas brincadeiras das crianças; identificar os elementos do contexto mais amplo e da condição social, cultural, histórica e geográfica que as crianças inserem e exploram em suas brincadeiras, assim como elementos da cultura simbólica da infância; compreender como e quais saberes, apropriações e interpretações das crianças tornam-se visíveis no brincar.

Nesta direção de estudo, a brincadeira constitui-se num caminho para a compreensão da constituição social de crianças e de suas infâncias a partir de uma perspectiva contrária às que concebem a brincadeira como um fenômeno positivo, espontâneo, natural e/ou como antítese do pensamento objetivo e racional. Nessa direção,

destacamos o pensamento de Corsaro (2011) e Brougère (1995) que, guardadas as diferenças, situam a importância do brincar na apropriação e interpretação da cultura.

A partir de uma abordagem histórica, Gilles Brougère (1998) demonstra que as visões de jogo como *recreação* e *artifício didático* se consolidaram como as duas grandes direções orientadoras das relações entre *jogo e educação*, ambas sustentadas numa *representação pré-romântica de criança*², que não valorizava as suas atividades espontâneas.

A necessidade de ultrapassar a visão do brincar das crianças como “preparação para a vida adulta por uma outra que *o valoriza no presente, como forma fluente de construção social dos seus mundos de crianças pela participação em actividades situadas no contexto social*” é defendida pela autora como oportunidade de apreender o brincar. (FERREIRA, 2004a, p. 198, grifos meus).

Essa perspectiva obriga à desocultação adultocêntrica da idealização naturalista e tradicional do *brincar*, que impede de considerar “como brincar tudo o que não corresponde à visão lúdica e quase etérea dessa actividade, dela excluindo a dominação, o sexismo, a desigualdade social e a força [...]”. Portanto, desocultar o brincar implica em vê-lo “[...] como sendo um processo que, ao participar, a par de outros, na organização das suas actividades e das suas relações sociais, contribui para criar ordem social no seu dia-a-dia.”. (FERREIRA, 2004a, p. 198).

Assim, a autora propõe uma reconceitualização do brincar como *ação social*, que concebe o brincar de faz de conta “como *um acto do mundo e a participação das crianças como um estatuto de estar neste mundo* – ambos reveladores das suas interpretações acerca da realidade e das suas formas de, partilhando a sua visão do mundo, criarem realidades alternativas às dos adultos”, o que implica em assumir que o brincar não está separado do mundo real, pelo contrário, é um dos meios das crianças realizarem e agirem no mundo, não somente para se prepararem para ele “[...] mas, usando-o como *um recurso comunicativo, para participarem na vida cotidiana pelas versões da realidade que são construídas na interacção social, dando significado às ações*”. Como parte integrante da vida social, o brincar constitui-se num “[...] processo interpretativo com uma textura complexa, em que criar realidade requer negociações do significado, conduzidas pelo corpo e pela linguagem. (FERREIRA, 2004a, p. 198, grifos meus).

². (BROUGÈRE, 1998)

Nesse sentido, o *brincar* constitui-se num “analisador privilegiado das interações das crianças”, à medida que possibilita acompanharmos cada passo da construção social das suas realidades em ação, nos processos que consolidam as *rotinas do brincar* e, simultaneamente, “desenvolver uma familiaridade com as suas próprias regras e com as formas socialmente aceites no grupo.” (FERREIRA, 2004a, p. 200)

Contudo, mais do que conhecer as suas regras e localizar os tipos e as formas estruturais das brincadeiras, alerta Ferreira (2004a, p. 206), interessa descrever como se dá a produção coletiva dos processos de relações interpessoais, pois “[...] *brincar* como prática cultural reflecte os valores, as realizações da cultura das crianças e lhes fornece oportunidades para experimentarem, exercitarem e adquirirem atitudes, comportamentos e conhecimentos valorizados culturalmente [...]”.

Tal empreitada, defendida por Ferreira, deve sustentar-se no paradigma sociológico interpretativo, devido à “imprescindibilidade da compreensão (apreender o sentido) por via da interpretação (dar conceptualmente conta da acção tornando inteligível o seu sentido)”, no âmbito do debate acerca da relação agência das crianças vs. estrutura, “em que se atribui às acções dos atores enquanto seres culturais, produtores de sentido e significação individual e/ou colectiva um papel activo e criativo na constituição da sociedade”. (FERREIRA, 2004a, p.27)

Também nesta direção, a *brincadeira* na perspectiva da *reprodução interpretativa*, proposta por William Corsaro (2002) se revelou contundente para compreendermos a complexidade das brincadeiras produzidas pelos meninos e meninas do GV/VI, a começar pela afirmação de que as crianças participam ativamente de *rotinas culturais*, as quais se constituem em atividades recorrentes, produzidas na coletividade.

Contudo, embora as crianças tenham um papel ativo na produção de rotinas culturais com adultos, elas costumam ocupar posições subordinadas e são expostas a uma gama muito maior de informações culturais do que podem processar ou compreender. É em razão disso que a abordagem da reprodução interpretativa apresenta a suposição de “[...] que características importantes das culturas de pares surgem e são desenvolvidas em consequência das tentativas infantis de dar sentido e, em certa medida, resistir ao mundo adulto”. (CORSARO, 2011, p. 128)

Para Corsaro (2002, p. 115), ao interagir com os colegas no pré-escolar, as crianças produzem a primeira de uma série³ de culturas de pares, entre as quais está o brincar

³ Além do brincar sócio-dramático, Corsaro (2002, 2009), em suas pesquisas, identifica entre essas rotinas o jogo de aproximação-evitação: “uma rotina lúdica de faz de conta principalmente não verbal da cultura de pares de

socio-dramático ou jogo de papéis, definido pelo autor como o “[...] brincar no qual as crianças produzem colaborativamente actividades de ‘faz-de-conta’ (sic) que estão relacionadas com experiências de suas vidas reais (por exemplo, rotinas familiares e ocupacionais).”

Na linha dos autores referidos até aqui, Brougère (1995; 2002; 2004) também se contrapõe às concepções que não levam em conta a dimensão social da atividade humana no jogo. Nessa direção, o autor afirma que “Brincar não é uma atividade interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem”. (BROUGÈRE, 2002, p. 20) Essa aprendizagem inicia-se com o *outro* (adultos e crianças mais próximas), e introduz o bebê no espaço e no tempo particulares do jogo.

Assim, durante a brincadeira, a criança aprende antes de tudo a brincar, ou seja, a controlar um universo simbólico particular e, à medida que o domina, passa a assumir um lugar central nesse universo, pois: “Na introdução e no desenvolvimento da brincadeira, existe uma escolha e decisões contínuas da criança. Nada mantém o acordo a não ser o desejo de todos os parceiros. Na falta desse acordo, que pode ser longamente negociado, o jogo se desmancha”. (BROUGÈRE, 1995, p.103)

Para o autor:

A criança constrói sua cultura lúdica brincando. É o conjunto de sua experiência lúdica acumulada, começando pelas primeiras brincadeiras de bebê [...], que constitui sua cultura lúdica. Essa experiência é adquirida pela participação em jogos com os companheiros, pela observação de outras crianças, pela manipulação cada vez maior de objetos de jogo. Essa experiência permite o enriquecimento do jogo em função evidentemente das competências da criança, e é nesse nível que o substrato biológico e psicológico intervém para determinar do que a criança é capaz. O desenvolvimento da criança determina as experiências possíveis, mas não produz por si mesmo a cultura lúdica. Esta origina-se das interações sociais [...]. (BROUGÈRE, 2002, p. 26)

Para Brougère, o jogo e a cultura lúdica contribuem para o processo de socialização da criança, assim como todas as suas experiências e constitui-se num processo cultural suficientemente rico em si mesmo para merecer ser analisado. (BROUGÈRE, 2002, p.32)

(Re)Criando formas de compreender a constituição social das crianças pela perspectiva do brincar

crianças de pré-escola na qual a criança identifica, aborda e, em seguida, foge de um agente ou monstro ameaçador. (CORSARO, 2011, p. 346).

A partir de uma orientação metodológica assentada nas vertentes da etnografia e da investigação participativa⁴, buscamos a construção de um conjunto de conhecimentos a partir dos indicativos das crianças, explorando o que elas fazem no contexto, em vez de simplesmente dizermos o que elas são. (CHRISTENSEN; JAMES, 2005). E com base em Corsaro (2007), destacamos que, entre as principais vantagens da etnografia, estão: “(1) seu poder descritivo; (2) sua habilidade para incorporar aos dados a forma, função e contexto do comportamento de grupos sociais específicos; (3) sua captura de dados (em notas de campo e/ou através de gravação em áudio ou vídeo) para a análise apurada repetida”⁵.

Em relação à investigação participativa, fomos desafiadas a produzir uma pesquisa *com* as crianças e não somente *sobre* elas, o que exigiu uma constante vigilância epistemológica e criatividade metodológica, procurando não cair nas armadilhas do adultocentrismo, como manifestado por Soares, Sarmiento e Tomás (2005, p. 55).

Diante do exposto e da complexidade da temática, optamos por acompanhar o dia a dia de crianças, em uma instituição de educação infantil pública municipal, sem com isso deixar de considerar o indicativo de Delalande (2011, p. 71), de que “o estudo etnológico restrito ao grupo de crianças não deve ocultar o contexto social e relacional mais amplo no qual evoluem as crianças”.

A partir dos critérios discutidos com a equipe pedagógica e as profissionais da instituição, o grupo misto denominado GV/VI, foi considerado o mais apropriado ao trabalho. O grupo frequentava a instituição em período parcial, no turno matutino, e era constituído por dezessete crianças — oito meninas e sete meninos, de 4 (quatro) até 6 (seis) anos de idade —, a professora e a auxiliar de sala.

Movida pela intenção de estar mais próxima e poder circular nos contextos de vida das crianças, decidi lá residir durante o período da pesquisa de campo. Outra decisão foi a de estar presente na instituição de educação infantil, pelo menos quatro dias por semana, das 7h30m às 12h30m aproximadamente, com o objetivo de estabelecer uma aproximação às crianças e acompanhá-las desde a chegada até a saída, o mais constantemente possível.

⁴ Esta forma de investigação tem sua origem nas denominadas “Participatory Rural Appraisal” (PRA), sendo que tem crescido, especialmente, no âmbito da Sociologia da Infância, a opção por esta perspectiva metodológica.

⁵ Transcrição da fala de Willian Corsaro em palestra proferida em Porto Alegre, no ano de 2007, durante o curso “Reprodução Interpretativa e cultura de pares em crianças”. A tradução é de Fernanda Müller e encontra-se disponível no *blogspot* do Grupo de Estudos em Educação Infantil (GEIN UFRGS). <http://geinufrgs.blogspot.com.br/2012/05/uma-discussao-geral-sobre-etnografia.html>

Tomando a família como uma das instâncias socialmente reconhecidas nos processos de constituição social, esta pesquisa pretendeu transpor os muros da instituição de educação infantil, também em direção aos contextos familiares de algumas crianças. Fomos à casa de 6 crianças, 3 meninas e 3 meninos, lá permanecendo cerca de uma hora e meia a duas horas.

A experiência de brincar com as crianças em suas casas tornou-se possível porque nos conhecíamos há alguns meses, durante os quais construímos uma proximidade. Na medida em que participava de seus momentos de brincadeira, não só observando e registrando-os, mas também brincando com elas quando me convidavam, talvez as crianças tenham passado a ver-me como alguém “iniciada em suas brincadeiras” e, portanto, uma possível parceira. Mesmo assim, a cada visita, surpreendia-me com o modo intenso como as brincadeiras fluíam, dificultando inclusive a decisão de finalizar cada visita.

Registros construídos a partir de notas de campo, fotografias e vídeos, contendo cenas de convívio das crianças do GV/VI, no brincar, contribuíram para uma aproximação aos seus repertórios de brincadeiras. À medida que nossa compreensão ampliava-se acerca *do que e como* brincavam no espaço da instituição, localizamos a predominância de algumas brincadeiras, e ao identificar seus aspectos mais recorrentes percebemos que gravitavam em torno de duas grandes categorias temáticas: *Brincando de cuidar do(s) outro(s) e de ser cuidado pelo(s) outro(s)* e *Brincando de lutar com o(s) outro(s)*.

Na continuidade apresentaremos algumas reflexões sobre a constituição social das crianças do grupo pesquisado, no âmbito do brincar.

Brincando de cuidar do(s) outro(s) e de ser cuidado pelo(s) outro(s)

Muitas faces do *cuidar* povoavam as experiências de crianças do grupo, mas que brincadeiras eram essas? A identificação da presença significativa de ações envolvendo o *cuidar* em brincadeiras cujas relações estabelecidas pelas crianças mostravam-se bastante complexas, tornou-se possível mediante exercícios de observação e reflexão sistemáticos, cuja prerrogativa era a aproximação aos ângulos das crianças, como explicita Ferreira (2004, p. 16) quando afirma que ao privilegiarmos a perspectiva das crianças “[...] é possível compreender aquela mobilidade física e conceptual que mais parece um cirandar à deriva, desgovernado e caótico, como parte integrante de um labor,

nem sempre nem imediatamente perceptível, de atribuição de outros sentidos àqueles espaços através da acção coletiva.”

O fato das práticas sociais de *cuidado* constituírem-se num dos aspectos largamente explorados no brincar, pelas crianças do contexto pesquisado, exigiu-nos um exercício de estranhamento, já que a representação dessas práticas ocorria comumente. Embora aparentasse uma obviedade, diante de sua recorrência tornou-se necessário perguntar: — Por que essas crianças exploram tanto rotinas de *cuidar do(s) outro(s)* e de *ser cuidado pelo(s) outro(s)*? *Como elas brincam de cuidar do(s) outro(s) e de ser cuidada(s)*?

No âmbito dessa primeira categoria, observou-se que os *cuidados* eram dirigidos às crianças que representavam *animais* (como o *Tigrinho*, gatos e cachorros), a *personagens de desenhos animados* (como o *Pikachu*, entre outros), e também a *personagens de contextos familiares/domésticos* (como *filhos, irmãos mais novos e bebês*).

Bichos de pelúcia, bonecas-bebê (entre outros tipos de bonecas) e crianças de outro grupo (cuja faixa etária era de aproximadamente 2 anos) também mobilizavam rotinas de cuidados durante as brincadeiras.

Já os *cuidadores* dessa gama de personagens eram as crianças que representavam *pais, mães, irmãos/ãs mais velhas e donos/as de animais*. Em certos momentos, as crianças reuniam alguns desses personagens em uma mesma situação interativa.

Fazer de conta que eram bebês ou filhotes de animais, assim como experimentar estar no lugar daqueles que executam as ações de alimentá-los, banhá-los, prepará-los para dormir e protegê-los de perigos mostraram-se objeto do interesse, atenção e exploração por parte da maioria das crianças do grupo.

Desse modo, destacam-se, nas suas representações, a figura do *adulto*, mas também a de *bebê e filhote*, e processos de *cuidado* nos quais eram visíveis atenção, afeto, solidariedade, proteção, mas também manifestações de poder e controle, entre outros aspectos.

A abrangência e significância das práticas e relações associadas ao *cuidar* nos contextos de vida de crianças e adultos provavelmente explicam a enorme mobilização e atração que estas lhes causam. As crianças de modo geral são elas próprias, desde bebês, objeto de cuidados; observam outras crianças serem cuidadas por adultos e, por vezes, participam de brincadeiras com crianças maiores nas quais essas práticas estão presentes. Além do mais, na tradição oral, na literatura e, contemporaneamente, nas produções midiáticas, não só crianças, mas filhotes de animais e seres diversos exibem características humanas e recebem atenção e cuidados nos moldes daqueles destinados a

bebês humanos. Brinquedos e objetos diversos também provocam as crianças a imitar as ações cotidianas dos adultos, entre as quais estão as práticas sociais de *cuidado*.

Brincar de *cuidar do(s) outro(s)* possibilitava experimentar agir no lugar daqueles que os cuidavam, tomar decisões e ter acesso aos espaços e materiais diversos. Além disso, *ser cuidado pelo(s) outro(s)*, que, no âmbito da brincadeira, são *outras crianças*, permitia reviver essa experiência de *algum modo*, mas também explorá-la com seus pares *de outros modos*, subordinando-se, mas também se *insubordinando*.

Manuela Ferreira (2004a) localizou junto a um grupo de crianças de 3 a 6 anos, frequentadoras de um jardim de infância público situado na zona rural de Portugal, rotinas e regras do brincar em torno do *cuidar*. Contudo, além das brincadeiras incluírem práticas sociais relativas a “cuidar dos outros” (ajudar e cuidar/tratar de outras crianças e cuidar de bonecas bebês), também eram exploradas práticas relativas a “cuidar de si” (vestir-se e enfeitar-se, repousar), algo que praticamente não se identificou nesta pesquisa.

As práticas sociais — entre elas as de cuidado — assumem contornos diversos, em função de condições estruturais relacionadas a fatores como classe, gênero, etnia e cultura. E o cruzamento de indícios sobre as trajetórias de algumas crianças do GV/VI em seus contextos familiares e em suas brincadeiras na Z-11 evidenciou que eram portadoras de práticas sociais de educação e cuidado derivadas de uma socialização produzida em ambientes diversos e desiguais, caracterizada por relações heterogêneas e até mesmo contraditórias (LAHIRE, 2002). Além disso, sobressaiu-se o fato de as crianças, nas brincadeiras (e em outras situações), mostrarem-se muito ativas, protagonizando a construção social de suas singularidades, a partir das relações estabelecidas, no grupo de pares, de modo frequente e durável, encontrando, desse modo, como salienta a autora “[...] sua própria modalidade de comportamento em função da configuração na qual se vê inserido.” (SETTON, 2004, p.321)

Brincando de lutar *com o(s) outro(s)*

As brincadeiras cujos enredos envolviam lutas, combates, força, poderes, estratégias de ataque e defesa ocorriam frequentemente no contexto pesquisado, e costumavam ser produzidas pelos meninos. Tais situações pareciam basear-se, sobretudo, em imagens e narrativas de desenhos animados, provenientes de processos de

convergência e entrecruzamento⁶ entre as mídias, característicos da cultura lúdica infantil contemporânea, que constitui-se “Quando as crianças brincam com as cartas ou brinquedos de Pokémon, por exemplo, [...] (e) constroem conhecimento e expertise que obtêm ao assistirem aos programas de TV e filmes ou brincarem com os jogos de computador” (Goldstein et al, 2004, p. 2-3. Grifos dos autores). (SALGADO, 2005, p.164)

No entanto, embora houvesse predomínio de conteúdos veiculados por produções midiáticas, que pareciam conduzir somente à reprodução de aspectos relacionados às dimensões da violência, poder, competitividade, hierarquias e força física, ao analisarmos tais situações localizamos outras práticas sociais, produzidas e experimentadas de formas diversas e complexas pelos meninos nessas brincadeiras. Ou seja, conquanto as dimensões citadas estivessem muito presentes, estas assumiam os contornos das relações estabelecidas entre as crianças em seus diferentes contextos de vida, entremeando outros aspectos, que à primeira vista não eram perceptíveis, entre eles: atenção, respeito e cuidado uns com o(s) outro(s).

Assim, ao identificarmos a presença considerável dos conteúdos midiáticos na constituição social das crianças e de suas culturas lúdicas, procuramos ultrapassar uma visão estereotipada e preconcebida em relação a tais brincadeiras, orientando-nos no decorrer das análises pelas seguintes interrogações: *que práticas sociais são exploradas pelas crianças nas brincadeiras influenciadas pelas mídias? E como essas brincadeiras são produzidas pelas crianças?*

Novelas, filmes, desenhos animados e jogos eletrônicos estavam presentes no cotidiano das crianças do grupo de diversas formas, entre elas em suas brincadeiras, impelindo-nos a refletir sobre as relações estabelecidas por elas com os conteúdos midiáticos e suas linguagens. Entretanto, se por um lado, em suas diversas brincadeiras, as crianças estavam consumindo brinquedos, artefatos e elementos variados provenientes das mídias; por outro, estavam simultaneamente compondo novas combinações, através das quais outros sentidos e significados eram construídos e compartilhados.

Ao entendermos que o conhecimento e o domínio de imagens, enredos, personagens, entre outros aspectos de alguns desenhos animados, são a base para a realização de brincadeiras, precisamos ter mais elementos sobre como se dá o acesso das crianças à tais produções, e quais são suas preferências em termos de

⁶ Atualmente as produções midiáticas são disponibilizadas, não só por meio da televisão, mas também de *videogames* (ou consoles), da *internet*, *tablets* e *smartphones*.

conteúdo/repertórios. O acesso regular e por tempos prolongados às diversas produções midiáticas em diferentes meios nos dá uma ideia dos efeitos consideráveis dos mesmos sobre a constituição social das crianças, e as brincadeiras influenciadas por essas produções expressam esse impacto. Sua análise, entretanto, ao invés de ser realizada isoladamente, precisa considerar as condições complexas, desiguais, multiformes em que são produzidas as ações heterogêneas das crianças.

Nessa direção, Bernard Lahire afirma que, apesar de ninguém duvidar que o tempo prolongado frente à televisão modificou as condições de socialização infantil, “ [...] é difícil fazer das mídias agentes autônomos de socialização, uma vez que os efeitos das mídias são eles próprios mediatizados e filtrados pelos pais e pela escola: não se assiste da mesma forma à televisão em meios sociais diferentes, em função da situação escolar (boa ou má), etc. (SETTON, 2004, p. 320).

As situações analisadas dão visibilidade ao fato de que, no mundo contemporâneo, a *família*, a *escola* e a *mídia* são instâncias socializadoras que coexistem numa intensa *relação de interdependência*, que configuram, atualmente, uma forma permanente e dinâmica de relação. O processo de socialização das formações modernas pode ser considerado, segundo Setton, um *espaço plural de múltiplas relações sociais*, e um campo estruturado pelas relações dinâmicas entre instituições e agentes sociais distintamente posicionados em função de sua visibilidade e recursos disponíveis. Nesse sentido, afirmar a *relação de interdependência entre as instâncias e agentes da socialização* significa sustentar que as relações estabelecidas entre eles. “Podem ser relações de continuidade ou de ruptura. Podem, pois, determinar uma gama variada e heterogênea de experiências singulares de socialização.” (SETTON, 2002, p. 60)

Vimos, por exemplo, que as brincadeiras cujos enredos envolviam lutas, combates, força, poderes, estratégias de ataque e defesa, baseando-se de modo considerável em imagens e narrativas de desenhos animados, também envolviam práticas sociais que extrapolavam as experiências que remetiam à violência, poder, competitividade, hierarquias e força física. Além disso, ao considerarmos as rotinas familiares das crianças envolvidas nos episódios de brincadeira, às quais tivemos acesso durante as visitas aos contextos familiares, assim como suas rotinas de brincadeiras e experiências diversas na instituição de educação infantil, observou-se, a interdependência entre as várias instâncias socializadoras, ou seja, as crianças decididamente são portadoras de experiências que não são cumuláveis ou sintetizáveis de maneira simples (LAHIRE, 2008, p. 24). Nessa direção, assim como Barbosa (2007), entende-se que:

A infância, como a modernidade procurou produzir, una, igual, obediente, dependente, silenciosa, temerosa, subordinada, restrita culturalmente e eternamente vigiada, não existe mais. A infância rompe, promove rupturas. As crianças se misturam, assimilam e produzem culturas que provêm da socialização tanto da cultura dos videogames, das princesas, das redes, dos CDs, como também da cultura dos amigos, do futebol, dos laços de afeto, da vida em grupo na escola e na família, tudo em um mesmo espaço e tempo social e pessoal. Estas diferentes experiências não são simplesmente somadas umas às outras, ou convivem paralela e fragmentariamente. De acordo com Lahire (s.d.), a pluralidade dos seres é permanente e ativamente construída, há um núcleo que é permanentemente móvel. (BARBOSA, 2007, p.1068)

Assim, conforme alerta Setton (2005), frente à nova configuração social podemos localizar nos processos de socialização não apenas os aspectos de reprodução, mas também os de ação e mudança social.

As análises, reafirmaram o brincar como uma atividade de confronto intercultural, onde as crianças lançam mão de uma multiplicidade de saberes e constroem enredos complexos, no qual misturam e combinam diversos elementos, provenientes das relações que estabelecem no contexto familiar e de educação infantil, no âmbito do contexto local e da cultura mais ampla.

Ao passar a participar de um grupo de pares sob a coordenação de outros adultos, as crianças experimentam relações interpessoais e emocionais com orientações diversas, e recorrem a recursos particulares derivados de suas experiências anteriores, apropriando-se destes e transformando-os à medida que produzem e participam da cultura de pares.

De modo geral, nas instituições de Educação Infantil, as crianças experimentam condições limitadoras e/ou favoráveis às suas brincadeiras. No contexto pesquisado, a brincadeira constituía-se como prática cultural, ou seja, as crianças do grupo compartilhavam rotinas, regras, ordens sociais, significados e valores que as uniam e as identificavam como grupo de pares.

Como indicativo para a ação docente na Educação Infantil, sobretudo em relação à brincadeira, pode ser ressaltada a importância do acompanhamento das ações sociais das crianças nas variadas brincadeiras das quais participam, em virtude de fornecer pistas importantes acerca de suas trajetórias coletivas e também individuais, contribuindo para uma aproximação aos processos de constituição de cada uma, no coletivo e pode contribuir significativamente para projetar e planejar a diversificação, o redimensionamento e a ampliação de suas experiências no cotidiano educativo-pedagógico.

A complexidade que constitui o brincar, portanto, exige uma atitude interrogativa e interessada, somada a uma aproximação e a um envolvimento que permitam reconhecer, nos gestos, no movimento, na entonação de voz, nas formas de organização dos objetos e brinquedos, os conteúdos/repertórios das brincadeiras, derivados das diferentes inserções sociais e culturais das crianças. Daí a importância de nos cercarmos de referências acerca dos diferentes contextos sociais nos quais as crianças constituem-se como indivíduos sociais.

De fato, ao final, podemos dizer que embora encontremos elementos comuns às brincadeiras das crianças, ao nos aproximamos e nos envolvermos de forma mais orgânica com elas, podemos encontrar sentidos e significações distintos, produzidos em suas trajetórias individuais e coletivas, a partir das relações que estabelecem entre pares, com os adultos e a cultura mais ampla.

Referências

BARBOSA, M. C. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1995a.

_____. *Jogo e Educação*. Porto Alegre/RS: Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

_____. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 2002. p. 19-32.

_____. *Brinquedos e Companhia*. São Paulo: Cortez, 2004.

CHRISTENSEN, P. e JAMES, A. *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Tradução Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Portugal: ESE de Paula Frassinetti, 2005.

CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. In: *Educação, Sociedade e Cultura: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação*, Porto, v. 17, p. 113-134, 2002.

_____. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, nº 91, p. 443-464, maio-ago. 2005.

_____. Reprodução interpretativa e culturas de pares. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. *Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças: diálogos com Willian Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009, p. 31-50.

_____. *Sociologia da infância*. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DELALANDE, J. As crianças na escola: pesquisas antropológicas. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patricia Dias. *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 61-80.

FERREIRA, M. M. “*A gente gosta mesmo é de brincar com outros meninos*”. Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância. Porto: Portugal. Edições Afrontamento, 2004a.

_____. Do avesso do brincar ou ... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte(s) das crianças no jardim de infância. In: SARMENTO, Manuel J.; CERISARA, Ana Beatriz (orgs.). *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa editores, p. 55-104, 2004b.

LAHIRE, B. *Homem plural: os determinantes da ação*. Trad. Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 2008.

NASCIMENTO, M. L. B. P. Reconhecimento da Sociologia da Infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. In: GOULART DE FARIA, Ana Lúcia e FINCO, Daniela. *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 37- 54

SALGADO, R. G. *Ser criança e herói no jogo e na vida: a infância contemporânea, o brincar e os desenhos animados*. Rio de Janeiro, RJ. Tese de doutorado. PUC-Rio, 2005.

SARMENTO, M. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005.

SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. de. *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis – RJ: Vozes, 2008.

SETTON, M. da G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 20, Maio/Jun/Jul/Ago. 2002. p. 60-70.

_____. Trajetória acadêmica e pensamento sociológico: entrevista com Bernard Lahire. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n. 2. p. 315-321, maio/ago. 2004. Trad. Eugenio Vinci e Maria A. C. Cappello.

_____. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. *Tempo social*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 335-350, nov. 2005.

SOARES, N. F.; SARMENTO, M. J.; TOMÁS, C. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. In: *Nuances: estudos sobre educação – ano xi*, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005, p. 49-64.