

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

**TATIANI RABELO LAPA SANTOS**

**CRIANÇAS E INFÂNCIAS: um *olhar de azul* para os  
trabalhos apresentados no GT07 da ANPEd**

**UBERLÂNDIA**

**2014**

**TATIANI RABELO LAPA SANTOS**

**CRIANÇAS E INFÂNCIAS: um *olhar de azul* para os  
trabalhos apresentados no GT07 da ANPEd**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Área de Concentração:** Saberes e Práticas Educativas.

**Orientadora:** Profa. Dra. Myrtes Dias da Cunha.

**UBERLÂNDIA**

**2014**

**TATIANI RABELO LAPA SANTOS**

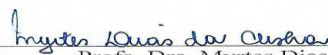
**CRIANÇAS E INFÂNCIAS: um *olhar de azul* para os trabalhos  
apresentados no GT07 da ANPEd**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Resultado: Aprovada

Uberlândia, 30 de Abril de 2014.

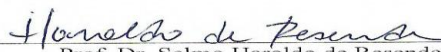
**BANCA EXAMINADORA**



\_\_\_\_\_  
Profª. Dra. Myrtes Dias da Cunha  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



\_\_\_\_\_  
Profª. Dra. Claudia Panizzolo  
Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP



\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Selmo Haroldo de Resende  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

S237c Santos, Tatiani Rabelo Lapa, 1985-  
2014 Crianças e infâncias: um olhar de azul para os trabalhos  
apresentados no GT07 da ANDEd / Tatiani Rabelo Lapa  
Santos. -- 2014.  
186 f. : il.

Orientadora: Myrtes Dias da Cunha.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de  
Uberlândia,  
Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Brinquedotecas -- Teses. 2. Infância  
-- Teses. 3. Brinquedos -- Teses. I. Cunha, Myrtes Dias da. II.  
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-  
Graduação em Educação. III. Título.

CDU:

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por iluminar minha vida, por me dar força para lutar e também por ter colocado tanta gente bacana em minha vida.

À minha família, que sempre me tratou com tanto carinho e esteve ao meu lado quando precisei.

Às crianças que foram motivação de tudo que tenho realizado e que têm me ensinado muito sobre a vida, sobre a escola e sobre o que realmente é importante quando se trata da educação.

À Myrtes, tão querida, que orientou esse trabalho e que confiou em mim mesmo sem conhecer. Obrigada pela amizade, seriedade, competência, simplicidade, pelas nossas conversas maravilhosas e pela compreensão ao longo destes dois anos. Obrigada por descortinar outros olhares sobre as crianças, infâncias, sobre a importância de humanizar as pessoas e as relações a nossa volta. Você sempre será um exemplo de pessoa sábia, batalhadora e que me marcou muito pela sua forma de ver a vida e valorizar os seres humanos! Muito obrigada por estar presente neste momento tão importante da minha vida!

À Claudia tão estimada, querida demais pra mim! Obrigada por tudo, por ter me apresentado e ensinado na graduação quase tudo que sei sobre crianças e infâncias. Obrigada pela confiança, por ter me aceitado como orientanda naquele momento quando eu estava chegando à universidade. Obrigada pelas aulas incomparáveis, pelas leituras e sugestões no texto da dissertação, e em muitos outros, e por aceitar estar na banca de avaliação. Acima de tudo, obrigada pela amizade, pela confiança, pelo incentivo constante e pelo carinho. Você fez toda diferença na minha vida acadêmica! Minha eterna amiga!

Ao Professor Selmo Haroldo e à professora Elizabeth, pela leitura e sugestões valiosas nesse trabalho e pela contribuição e participação na banca de qualificação. Agradeço,

sobretudo, ao professor Selmo Haroldo, por ter aceitado novamente o convite para a defesa final e por estar presente neste momento tão importante.

Às professoras Eloisa Acires Candal Rocha, Maria Letícia Nascimento, Maria Malta Campos e Tisuko Morchida Khimoto, pela atenção, gentileza com que sempre me trataram e por me ajudar no levantamento das fontes para esta pesquisa.

À Claudia Araújo, com quem fiz todo o contato na secretária da ANPEd. Obrigada pela sua atenção e simpatia em todos os e-mails e nas inúmeras correspondências que me enviou para ajudar a levantar as fontes de pesquisa.

Aos meus amigos Eulia, Jaqueline, Cristiane, Lazara e Mauro, com quem tenho a oportunidade de trabalhar e conviver diariamente. Pessoas sábias, atenciosas, amigas e que todos os dias contribuem para o meu aprendizado sobre a vida e a educação. Obrigada pelas conversas maravilhosas, pelas sugestões neste trabalho, pela amizade e por sempre ter me tratado com tanto carinho. Vocês são pessoas maravilhosas!

Agradeço a todos que fizeram a diferença nesta etapa da minha vida. Muito Obrigada!

### **O menino que carregava água na peneira**

*Tenho um livro sobre águas e meninos. Gostei mais de um menino que carregava água na peneira.*

*A mãe disse que carregar água na peneira era o mesmo que roubar um vento e sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.*

*A mãe disse que era o mesmo que catar espinhos na água. O mesmo que criar peixes no bolso.*

*O menino era ligado em despropósitos. Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.*

*A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio do que do cheio. Falava que os vazios são maiores e até infinitos.*

*Com o tempo aquele menino que era cismado e esquisito porque gostava de carregar água na peneira.*

*Com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo que carregar água na peneira.*

*No escrever o menino viu que era capaz de ser noviça, monge ou mendigo ao mesmo tempo.*

*O menino aprendeu a usar as palavras. Viu que podia fazer peraltagens com as palavras. E começou a fazer peraltagens.*

*Foi capaz de interromper o vôo de um pássaro botando ponto final na frase. Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.*

*O menino fazia prodígios. Até fez uma pedra dar flor! A mãe reparava o menino com ternura.*

*A mãe falou: [...] Você vai carregar água na peneira a vida toda.*

*Você vai encher os vazios com as suas peraltagens e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos.*

Manuel de Barros

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar a produção acerca das temáticas relacionadas ao brincar, aos brinquedos, às brincadeiras e à brinquedoteca nos trabalhos apresentados e publicados no período de 1988 a 2010, no Grupo de Trabalho “Educação de criança de 0 a 6 anos” (GT07), das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Para tal, utilizamos como metodologia a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental com análise de conteúdo. No primeiro momento, apresentamos como concepções teóricas concernentes às crianças e infâncias foram se constituindo historicamente e apontamos autores que discutem questões relacionadas ao brincar, às brincadeiras, aos brinquedos e às brinquedotecas. Posteriormente, pautados em aportes teóricos da Sociologia da Infância, buscamos compreender o que os autores/pesquisadores que participaram do GT07 escrevem acerca das crianças e infâncias; qual a produção nacional e estrangeira que compõe os trabalhos apresentados; qual o lugar das culturas infantis nessa produção e como estes autores tratam as questões relacionadas ao brincar, ao brinquedo e à brinquedoteca. Após a leitura na íntegra e a análise dos textos selecionados – 62 trabalhos – constatamos que é comum, entre tais pesquisadores, de acordo com os trabalhos apresentados no GT07, valorizar as crianças como seres capazes de falar em seu próprio direito, de dar informações e opiniões sobre seu mundo educacional, social e cultural. O brincar e as brincadeiras aparecem nos textos como direitos da criança e como possibilidade de interagir com o mundo que as rodeia. Os trabalhos analisados mostram que os autores, ao observarem as escolas, denunciam um predomínio do papel disciplinador e das atividades escolarizantes propostas pelos profissionais da educação e o brincar e as brincadeiras tratados como atividades para “descarregar a energia”; as pesquisas apresentadas no GT07 consideram que muitos profissionais tratam o brincar como algo não sério; concomitantemente, mostram que mesmo diante de um contexto disciplinador e autoritário, as crianças brincam, interagem e criam diferentes mecanismos de resistência ao estabelecido no cotidiano escolar e alteram proibições ao brincar, não se restringindo ao que é imposto por professoras, inventando brincadeiras e diferentes formas de brincar. Nessa direção, acreditamos que a valorização das crianças e infâncias encontradas nas referências utilizadas e nos trabalhos do GT07 deve ser compartilhada e refletida por todos os profissionais que trabalham com tais sujeitos, em diferentes espaços educativos, para que possamos, de fato, produzir resultados diferentes, mais humanos e humanizadores nas escolas.

**Palavras-chave:** infâncias, brincar, brincadeiras, brinquedos e brinquedotecas.



## ABSTRACT

This research aims to investigate the production about the issues related to the Play, to toys, to plays and to toy library presented in the papers published in the period of 1988-2010, in the Working Group "Education of children 0 to 6 years" (GT07) of the Annual Meetings in National Association of Post-Graduation and Research in Education (ANPEd). Therefore, we used as methodology the bibliographic research and the documentary research with content analysis. In the first instance, we presented how the theoretical conceptions concerning children and childhoods were historically constituted and pointed the authors who discuss issues related to the Play, to plays, to toys and toy libraries. Posteriorly, guided by theoretical studies of Sociology of Childhood, we seek to understand what the authors/researchers, who participated in the GT07, write about children and childhood; which are the national and foreign production that composes the papers presented; which is the place of the childhood culture in this production and how these authors address issues related to the Play, to plays, to toys and toy libraries. After the full reading and analysis of the selected texts - 62 papers - it was verified that is common among such investigators, according to papers presented at the GT07, value children as beings capable of speaking in his own right, to give information and opinions about its educational, social and cultural world. The Play and the plays appear in the texts such as children's rights and possibility to interact with the world that around them. The analyzed papers shown that the authors, by observing the schools, report the predominance of the disciplinary role and the schooling activities proposed by education professionals and the Play and the plays treated as activities to "discharge the energy"; the researches presented in GT07 considers that many professionals treats the Play as something not serious; concomitantly, shows that even in front of a disciplinary and authoritarian context, children play, interact and create different resistance mechanisms for the established in the school routine and alter the prohibitions for the play, not restricted to what is imposed by teachers, inventing games and different forms playing. In this direction, we believe that the appreciation of children and childhoods found in the references used and in the works of the GT07 should be shared and reflected by all professionals that work with these subjects, at different educational spaces, so we can, in fact, produce different results, more human and humanizing in the schools.

**Keywords:** childhood, play, plays, toys and toy libraries.

## LISTA DE QUADROS

- Quadro 1:** Temas das Reuniões Anuais, coordenadores do GT07 e local das Reuniões Anuais da ANPEd 104
- Quadro 2:** Datas e valores de pagamento da inscrição na 36ª Reunião Nacional 108
- Quadro 3:** Apresentação dos Pesquisadores que publicaram trabalhos no GT07, dos títulos dos trabalhos, da procedência e da vinculação institucional dos autores no período de 1988 a 2010 115
- Quadro 4:** Trabalhos apresentados no GT07 da ANPEd com fundamentação da Psicologia no período de 1988 a 1999 125
- Quadro 5:** Trabalhos apresentados no GT07 da ANPEd utilizando fundamentação teórica diversa no período de 1988 a 1999 129
- Quadro 6:** Trabalhos apresentados no GT07 da ANPEd utilizando fundamentação teórica da Sociologia da Infância no período de 2000 a 2010 131
- Quadro 7:** Trabalhos apresentados no GT07 da ANPEd utilizando fundamentação teórica diversa no período de 2000 a 2010 138
- Quadro 8:** Trabalhos apresentados no GT07 da ANPEd utilizando fundamentação teórica diversa no período de 2000 a 2010 139

## LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

**Gráfico 1:** Quantidade de trabalhos apresentados no GT07 no período de 1988 a 2010 e de trabalhos completos selecionados para análise 115

**Gráfico 2:** Metodologias apresentadas nos trabalhos do GT07 no período de 1988 a 2010 144

**Gráfico 3:** Total de artigos que tratam o brincar, brinquedo, jogos, brincadeira e brinquedoteca. 149

**Tabela 1:** Quantidade de trabalhos apresentados no GT07 no período de 1988 a 2010 e de trabalhos completos selecionados para análise 114

**Tabela 2:** Metodologias apresentadas nos trabalhos do GT07 no período de 1988 a 2010 143

**Tabela 3:** Total de artigos que tratam o brincar, brinquedo, jogos, brincadeira e brinquedoteca. 147

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação

APEOESP - Associação dos professores do Ensino Oficial Secundário e Normal do Estado de São Paulo

APENOESP - Associação dos professores do Ensino Secundário e Normal Oficial do Estado de São Paulo

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CDC - Convenção sobre os Direitos da Criança

CGT - Comando Geral dos Trabalhadores

CNE - Conselho Nacional de Educação

COEDI - Coordenação Geral de Educação Infantil

CPB - Confederação dos Professores do Brasil

CUT - Central Única dos Trabalhadores

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil

DPE - Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente

FCEI - Fórum Catarinense de Educação Infantil

GT- grupo de trabalho

IEC - Instituto de Estudos da Criança

ISA - Associação Internacional de Sociologia

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MOAP - Movimento de Oposição Aberta dos Professores

MUP - Movimento Unificado de Professores

OMEP - Organização Mundial para Educação Pré-Escolar

ONU - Organização das Nações Unidas

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE - Plano Nacional de Educação

PNPG - Plano Nacional de Pós-graduação

PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/SP

RCNEI - Referencial Curricular para a Educação Infantil  
SEB - Secretaria de Educação Básica  
SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência  
UCG - Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina  
UEMA - Universidade Estadual do Maranhão  
UFC - Universidade Federal do Ceará  
UFF - Universidade Federal Fluminense  
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais  
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFS - Universidade Federal de Sergipe  
UFSC - Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina  
UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos  
UFSJ - Universidade Federal de São João Del Rei  
UFTM - Universidade Federal de Mato Grosso  
UFU - Universidade Federal de Uberlândia  
UMA - Universidade da Amazônia  
UNA - Universidade da Amazônia  
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação  
UNICAMP - Centro de Estudos em Educação e Sociedade da Universidade de Campinas  
UNIFAL - Universidade Federal de Alfenas  
UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo  
UNIJUÍ - Universidade Federal do Noroeste do Rio Grande do Sul  
USF - Universidade São Francisco  
USP - Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 O caminho biográfico da pesquisadora	16
2 Procedimentos metodológicos	18
CAPÍTULO 1 – DISCUSSÕES SOBRE CONCEPÇÕES DE CRIANÇAS E INFÂNCIAS	22
1.1 Diferentes olhares acerca de crianças e infâncias na história: alguns apontamentos	23
1.2 O encontro com a Sociologia da Infância	30
1.3 Legislação brasileira instituída para as crianças de zero a cinco anos.	45
CAPÍTULO 2 – O BRINCAR E AS BRINCADEIRAS	56
2.1 Considerações sobre o brincar, as brincadeiras e os brinquedos	59
2.2 Sobre brinquedos infantis: contribuições de Walter Benjamin	75
2.3 Brinquedoteca: um espaço de múltiplas possibilidades	80
CAPÍTULO 3 – CONSTRUINDO CAMINHOS METODOLÓGICOS: encontrar significados e construir conhecimentos	83
3.1 A constituição da ANPEd e do Grupo de Trabalho <i>Educação da criança de 0 a 6 anos</i> (GT07)	97
3.2 Temas Gerais das reuniões anuais da ANPEd: discussões iniciais sobre o significado social da Associação	102
CAPÍTULO 4 – BRINCAR, BRINCADEIRAS, BRINQUEDOS E	111

BRINQUEDOTECAS NO GT07 DA ANPEd: alguns desdobramentos dos trabalhos pesquisados	
4.1 Fundamentação teórica dos trabalhos apresentados no GT07 da ANPEd	125
4.2 Abordagens metodológicas utilizadas nos trabalhos do GT07	143
4.3 Brincar, brincadeira, jogo e brinquedoteca na produção do GT07	147
4.3.1 Brinquedotecas	149
4.3.2 Brincar e brincadeiras	153
4.3.3 Brinquedos, jogos e lúdico	158
CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
REFERÊNCIAS	171
FONTES	181

## INTRODUÇÃO

*Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. Mas o que eu queria dizer sobre o nosso quintal é outra coisa. Aquilo que a negra Pombada, remanescente de escravos do Recife, nos contava. Pombada contava aos meninos de Corumbá sobre achadouros. Que eram buracos que os holandeses, na fuga apressada do Brasil, faziam nos seus quintais para esconder suas moedas de ouro, dentro de grandes baús de couro. Os baús ficavam cheios de moedas dentro daqueles buracos. Mas eu estava a pensar em achadouros de infâncias. Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros da infância.*

Manuel de Barros

*As coisas não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis: Elas desejam ser olhadas de azul – Que nem uma criança que você olha de ave.*

Manuel de Barros

A sensibilidade apresentada na poesia de Manuel de Barros e a forma como o autor trata a criança e a infância em seus trabalhos estão relacionadas às suas lembranças; para este poeta, somos hoje frutos das infâncias que vivemos. Manoel de Barros discorre sobre as coisas simples da vida, sobre objetos, pessoas e acontecimentos que muitas vezes são desconsiderados ou desvalorizados pelos seres humanos. A criança e a infância são importantes para o poeta, pois enquanto para muitos as crianças são vistas como seres em potência, incompletos, incompetentes e imperfeitos em suas formas de pensar, este autor encontra na criança e na linguagem infantil outras possibilidades de escrever e ver o mundo, acredita na criança como ser capaz de ressignificar, inovar, inventar, reproduzir e transformar a realidade em que vive, ou seja, no pé da goiabeira, ao pé do galinheiro, nos diversos quintais ou em qualquer outro lugar, sempre estará uma criança criando, inventando, construindo novas brincadeiras, diferentes formas de brincar e interagir com seus pares.



A poesia nos mostra que o valor dado às coisas se manifesta de acordo com a intimidade e o interesse que temos por determinado ser, objeto e acontecimento. Como este “caçador de achadouros da infância”, buscamos ao longo desta pesquisa descobrir ou redescobrir diferentes infâncias, diversas formas de ser criança, variadas possibilidades do brincar, das brincadeiras, dos jogos e o lúdico na produção acadêmica, ou seja, buscamos compreender o que estudiosos de diferentes áreas apresentam e produzem acerca destas temáticas. Nessa direção, buscamos apresentar os resultados da pesquisa com o propósito de contribuir com a construção de um olhar humanizado e humanizador, e de uma postura em que as crianças são vistas em azul... e um olhar de azul, segundo Barros (2002), é um olhar com mais atenção.

## **1 O caminho biográfico da pesquisadora**

O que sabemos sobre as crianças e as infâncias? Como elas interagem e se manifestam culturalmente? Como criam suas brincadeiras e se socializam? Suas falas, gestos e atitudes são considerados pelo outro? Quem são os pesquisadores que provocam, discutem e polemizam questões relativas à infância, ao lúdico, ao brincar, aos brinquedos, jogos e brinquedotecas? Como ir ao encontro das crianças, ouvi-las e realizar um trabalho “com” as crianças e não apenas “sobre” ou “para” as crianças?

Essas questões que nortearam o desenvolvimento desta pesquisa foram motivadas por minhas memórias de criança brincadora<sup>1</sup>, de pesquisadora das culturas infantis, das temáticas relacionadas ao brincar, às brincadeiras e aos brinquedos; o presente trabalho também é fruto da experiência vivida como professora de crianças na Educação Infantil.

O interesse em conhecer crianças e infâncias, desejos e perspectivas infantis, modos de brincar e também em compreender a forma como a produção acadêmica trata as infâncias foi iniciado no Curso de Graduação em Pedagogia, na Universidade Federal de Alfenas/MG - UNIFAL (2007-2011), quando surgiu a oportunidade de trabalhar com as crianças em diversos projetos, tais como *Minas Olímpica* – projeto do estado de

---

<sup>1</sup> A alternância entre os pronomes usados no singular e plural na Introdução foi escolhida por apresentarmos, nesta parte do trabalho, a trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora Tatiani Rabelo Lapa Santos até o ingresso no Curso de Mestrado em Educação.

Minas Gerais no qual ministrei aulas voltadas à educação e à saúde; o Projeto *Formação Docente: Estudos e práticas educacionais inclusivas*, em que participava de discussões sobre as práticas educacionais inclusivas das escolas da rede pública de Alfenas (MG), visando a troca de experiências entre os docentes universitários, alunos e profissionais da educação básica.

Concomitante à realização destes trabalhos, participei, como pesquisadora colaboradora, da “Brinquedoteca Hospitalar”, na cidade de Alfenas, proporcionando às crianças hospitalizadas momentos de recreação, atividades lúdicas e pedagógicas; participei também como membro do grupo gestor do projeto *Brinquedoteca: Um espaço de vivências e convivências* na Universidade Federal de Alfenas, sob a coordenação da professora Claudia Panizzolo. Nesse projeto, recebíamos crianças de escolas públicas e privadas e realizávamos oficinas para os discentes da universidade e diferentes profissionais que se interessavam em aprender ou compartilhar saberes sobre as temáticas relacionadas ao brincar, às brincadeiras, aos jogos e às brinquedotecas.

Junto à vivência nestes projetos e atividades, desenvolvi duas pesquisas, a primeira delas, de iniciação científica, intitulada *Estudos sobre o brincar, o brinquedo e a brinquedoteca: a presença/ausência da cultura lúdica infantil na produção acadêmica*, investigando a produção sobre temáticas relacionadas às crianças e às infâncias em alguns periódicos de Educação, tais como *Cadernos de Pesquisa* – Fundação Carlos Chagas, *Educação & Sociedade* – Centro de Estudos em Educação e Sociedade da Universidade de Campinas (UNICAMP – SP) e *Perspectiva* – Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); a segunda pesquisa, para conclusão de curso, intitulada *A criança, o brincar e os princípios geradores de cultura: interação, reiteração, ludicidade e fantasia do real*; por meio desta pesquisa, investiguei como o brincar e as brincadeiras eram vivenciados por crianças de quatro anos e por suas professoras em uma instituição de Educação Infantil.

Em relação ao trabalho como educadora, logo que terminei o curso de Pedagogia iniciei o trabalho docente com crianças, especificamente na Educação Infantil e pude compreender que em cada dia é possível aprender e compartilhar com as crianças diferentes saberes, emoções e relacionamentos; tal trabalho tem possibilitado enxergar quão marcante é, na formação de um educador, a relação direta e profunda com as crianças, ver olhos de crianças brilhando diante de uma descoberta e de uma nova aprendizagem e o entusiasmo que emana no cotidiano escolar quando a práxis

pedagógica realmente é significativa e toca em cada um dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Todas essas experiências têm contribuído com minha prática docente na Educação Infantil e tem me possibilitado, assim, aprofundar os estudos acerca de temáticas relacionadas às crianças e infâncias.

## **2 Procedimentos metodológicos**

As pesquisas com crianças vêm conquistando destaque na produção acadêmica. Educadores e pesquisadores da área da Educação Infantil procuram compreender cada vez mais as temáticas de estudos que tangem à faixa etária de 0 a 5 anos. No entanto, ainda se encontram presentes, nas investigações científicas, estudos que tratam as crianças apenas sob o ponto de vista do adulto, preterindo suas opiniões e desconsiderando saberes, vivências e valores das culturas infantis; ainda encontramos na produção acadêmica poucos estudos que tratam as crianças como parte de uma categoria social – a infância – as quais, interagindo com seus pares e com os adultos, reproduzem culturas e valores da sociedade em que vivem, ao mesmo tempo em que os recriam e lhes atribuem sentidos particulares, por meio de brincadeiras, jogos e outras atividades de que participam (CORSARO, 2005a; SARMENTO, 2004, 2005; MÜLLER; DELGADO, 2005).

Dessa forma, na presente investigação, nos dedicamos a investigar a produção acerca das temáticas relacionadas ao brincar, às brincadeiras, aos brinquedos e à brinquedoteca nos trabalhos apresentados e publicados entre os anos de 1988 e 2010, no Grupo de Trabalho *Educação de criança de 0 a 6 anos* (GT07), das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). É sabido que, a partir da década de 1990, aconteceu a expansão dos estudos inerentes à Sociologia da Infância; assim pretendemos investigar como isso impactou na produção do GT07, reconhecendo que, até então, predominavam trabalhos fundamentados em conceitos psicológicos. Outro assunto que tem sido recorrente na produção acadêmica são os estudos que discutem as culturas infantis; atualmente, tal perspectiva tem sido cada vez mais presente na produção de textos nacionais e estrangeiros. Por isso,

procuramos entender se nos trabalhos do GT07 igualmente aconteceu tal expansão dos estudos das culturas infantis.

A definição do período pesquisado, a partir de 1988, deveu-se ao fato de ter sido nesse ano que se determinou a atual denominação, *Educação de criança de 0 a 6 anos*, para o Grupo de Trabalho 07 da ANPEd, fundado em 1981, com o nome Educação Pré-escolar. A denominação atual corresponde a uma tentativa de abranger e adequar o tratamento dispensado à Educação Infantil aos direitos constitucionais que foram conquistados com a promulgação da Carta Magna de 1988, sobretudo aqueles direitos voltados para as crianças de 0 a 6 anos. Sobre a incorporação das discussões relativas à educação infantil por um GT da ANPEd, vale ressaltar que tal ação apoiou-se também nas discussões de políticas sociais e educacionais dos anos anteriores à aprovação da Constituição Brasileira.

A escolha da produção do Grupo de Trabalho *Educação de criança de 0 a 6 anos* (GT07) como centro de interesse desta pesquisa se explica devido ao grupo ter sua produção caracterizada por estudos sobre crianças, políticas públicas para criança de 0 a 6 anos, formação de profissionais, trabalho pedagógico na Educação Infantil, funções do brincar e das brincadeiras no desenvolvimento e na aprendizagem, relações entre as crianças e adultos, dentre outros relacionados com crianças e infâncias.

Buscando compreender a produção acerca das temáticas de estudo selecionadas, partimos dos seguintes questionamentos:

- Qual é o lugar das infâncias, das crianças, do brincar, da brincadeira, dos brinquedos e das brinquedotecas nos trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPEd no GT07, no período de 1988 a 2010?
- Quem são os pesquisadores que produzem, discutem e polemizam questões relativas ao brincar, à brincadeira, aos brinquedos e às brinquedotecas? Quais são as questões formuladas por esses pesquisadores em relação aos temas de interesse na presente pesquisa? O que os motivam a discutir tais questões?
- Quais são as fundamentações teóricas utilizadas, as metodologias empregadas, as influências estrangeiras e nacionais presentes nos trabalhos apresentados no GT07 no período de interesse do desta pesquisa?

- Além da brinquedoteca, quais são os espaços destinados ao brincar e às brincadeiras indicados nos trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPED no GT07?

A partir das indagações anteriores, formulamos os seguintes objetivos para a presente investigação:

- Compreender concepções de criança e infância, do brincar, da brincadeira, dos brinquedos e das brinquedotecas apresentadas nos trabalhos publicados no GT07;
- Conhecer qual é a produção do GT07 sobre brincar, brincadeira, brinquedos e brinquedotecas; identificar quais são os referenciais teóricos e metodológicos utilizados por estes autores para discutir os temas de interesse na presente investigação;
- Identificar posicionamentos conceituais e outras considerações sobre as vivências infantis na produção do GT07;
- Compreender quais áreas do conhecimento subsidiam as discussões sobre culturas, brincar, brinquedos, brincadeira e brinquedotecas nos trabalhos apresentados e qual é o lugar da Sociologia da Infância nessa produção.

Para alcançar os objetivos elencados acima e responder às perguntas problematizadoras, utilizamos a seguinte metodologia: iniciamos por meio de procedimentos que visavam à localização dos textos que foram apresentados e publicados no GT07 a partir de 1988; posteriormente, iniciamos a leitura de boletins, correspondências, orientações, programações anuais, resumos e trabalhos presentes nos anais das Reuniões Anuais da ANPED, de acordo com as temáticas formuladas por nós para serem investigadas; tal trabalho de leitura e análise dos textos selecionados pautou-se na pesquisa de cunho bibliográfico e na pesquisa documental com análise dos conteúdos apresentados com propósito de analisar as temáticas de interesse.

As análises que apresentamos nesse estudo apoiam-se principalmente nos estudos da Sociologia da Infância. Tal área de estudo abriu novas possibilidades de entendimento das infâncias e das crianças, tendo como objeto de investigação as infâncias consideradas como construções sociais que se transformam de acordo com o tempo e com os diferentes espaços; mediante tal entendimento, é possível afirmar que existem variadas e distintas infâncias. Essas análises evidenciam que as crianças

participam de forma coletiva na sociedade como sujeitos ativos. Trata-se de uma maneira diferente de estudar as infâncias, abandonando o adultocentrismo e concebendo a criança como um ser ativo, capaz e criativo, valorizando a realização de pesquisas com as crianças e não apenas sobre elas.

A partir da Sociologia da Infância, autores como Sarmiento (2004, 2005), Corsaro (2005), Prado (1998), entre outros, concebem as crianças como seres sociais completos, culturais e indivisíveis, valorizados em todos os seus aspectos. Partindo desses pressupostos, investigamos o que os autores escrevem, observam e pesquisam sobre as crianças, as infâncias, o brincar, as brincadeiras, os brinquedos e as brinquedotecas, elegendo os trabalhos apresentados no GT07 da ANPEd como fonte de investigação.

Nessa direção, para apresentar os resultados encontrados, estruturamos este trabalho em três capítulos. No primeiro capítulo, *Discussões sobre concepções de crianças e infâncias*, apresenta-se como as concepções e conceitos acerca das crianças, infâncias, culturas infantis e Sociologia da Infância foram se constituindo na história, desde a idade média até a época contemporânea; apontamos os autores que discutem tais questões e como a Sociologia da Infância foi se constituindo como área de conhecimento e campo de pesquisa; concomitantemente, apresentamos a legislação instituída para direcionar as ações com as crianças de 0 a 5 anos.

No segundo capítulo, *O brincar e as brincadeiras*, apresentamos as temáticas que são objetos de análise do nosso estudo: o brincar, a brincadeira, o brinquedo e a brinquedoteca a partir da produção acadêmica sobre o assunto, para isso também nos apoiamos na legislação instituída para criança de 0 a 5 anos e que trata dos direitos da criança à educação e ao brincar.

No terceiro capítulo, *Construindo os caminhos metodológicos: encontrar significados e construir conhecimentos*, apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa e o histórico da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação – ANPEd e do grupo de trabalho GT07.

Por fim, apresentamos o quarto capítulo, *Brincar, brincadeiras, brinquedos e brinquedotecas no GT07 da ANPEd: Alguns desdobramentos dos trabalhos pesquisados*. Esse último capítulo, foi dedicado a apresentar os resultados e apontar o que os autores escrevem, observam e pesquisam sobre brincar, brincadeiras, brinquedos e brinquedotecas na produção do GT07. Por fim, apresentamos as Considerações Finais.

## CAPÍTULO 1

### DISCUSSÕES SOBRE CONCEPÇÕES DE CRIANÇAS E INFÂNCIAS

*Eu tenho um ermo enorme dentro do olho. Por motivo do ermo não fui um menino peralta. Agora tenho saudade do que não fui. Acho que o que faço agora é o que não pude fazer na infância. Faço outro tipo de peraltagem. Quando eu era criança eu deveria pular muro do vizinho para catar goiaba. Mas não havia vizinho. Em vez de peraltagem eu fazia solidão. Brincava de fingir que pedra era lagarto. Que lata era navio. Que sabugo era um serzinho mal resolvido e igual a um filhote de gafanhoto. Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes criancieiras a visão comungante e oblíqua das coisas. Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina. É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor. Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores.*

Manuel de Barros

Em uma pesquisa científica, o importante não é apenas o resultado, mas também o percurso que seguimos para chegar até elaborar as conclusões; toda pesquisa é um exercício único de buscar e encontrar sentido nas práticas realizadas. Implica conhecer pessoas, momentos e acontecimentos, pois o conhecimento não se constrói somente na solidão do pensamento, mas sim no encontro e na troca de saberes com o outro. Neste capítulo, abordamos concepções e conceitos acerca das crianças, infâncias, culturas infantis e da sociologia da infância.

No primeiro momento, demonstramos como concepções concernentes às temáticas de estudo desta pesquisa foram se constituindo na História, desde a Idade Média até à época contemporânea; apontamos autores que discutem tais questões e como a Sociologia da Infância foi se constituindo como área de conhecimento e campo de pesquisa na atualidade, compreendendo, assim, diferentes olhares apresentados pelos estudiosos que se dedicaram a escrever sobre a infância. Ao fim deste capítulo, também abordaremos sobre a legislação instituída para direcionar as ações com as crianças de 0 a 5 anos.

### **1.1 Diferentes olhares acerca de crianças e infâncias: alguns apontamentos**

A discussão acerca das temáticas relacionadas às crianças e infâncias é tratada de formas distintas, de acordo com o período histórico, a cultura e a condição social na qual as crianças estão imersas. Diversos pesquisadores têm se dedicado aos estudos que apresentam diferentes olhares e conceitos sobre as crianças e infâncias; entre estes, o historiador francês Philippe Ariès, autor do livro *História Social da Criança e da Família*, publicado em 1962. Nesta obra, Ariès (2006) apresenta uma visão sobre a criança no contexto europeu e aponta um conjunto de modificações ocorridas entre os séculos XV e XVII na concepção e nas práticas relativas à infância. Este autor, ao realizar sua pesquisa usando fontes históricas impressas e iconográficas, afirmou que na Idade Média inexistia o sentimento de infância; segundo ele, as crianças eram consideradas como adultos em miniatura ou de baixa estatura.

Segundo Ariès (2006), durante a Idade Média, até o século XII, a arte medieval não retratava crianças em quadros e pinturas; assim, afirma em seu livro *História Social da Criança e da Família*, que “é mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (ARIÈS, 2006, p. 17). De acordo com o historiador, nos séculos XI, início do XII e até o fim do século XIII, as crianças eram pouco valorizadas socialmente, eram tratadas como adultos em miniatura, seres inacabados e incompletos; toma como sinal de desvalorização o fato de que as crianças terem sido vestidas desde bem pequenas como os adultos que viviam naquela sociedade.

Criança e infância também são discutidas pelo historiador Colin Heywood, em seu livro *Uma história da infância*, publicado em 2004. Nessa obra, o autor se



contrapõe ao estudo de Ariès (2006). Neste trabalho, Colin Heywood discorre sobre as mudanças na construção social da infância desde a Idade Média até o período contemporâneo, apresentando diferentes concepções usadas por estudiosos para tratar as crianças e infâncias; aponta como as famílias foram constituindo formas de se organizar distintas desde a Idade Média até a época contemporânea; escreve sobre a forma de organização das crianças com os adultos e com seus pares e sobre experiências vividas pelas crianças na escola e com trabalho infantil.

Heywood (2004) defende que as concepções e os diferentes olhares apresentados acerca da infância e da criança – principalmente por Ariès (2006), que afirma que a infância foi inventada a partir do século XV e Postman (1999), para quem no século XX inicia-se o desaparecimento da infância devido ao advento das novas tecnologias – precisam ser reconsiderados. Em seu livro *Uma história da infância*, Heywood (2004) aponta que estudiosos criticam Ariès (2006, p. 26) pelo tratamento ingênuo dado às fontes históricas e consideram que sua investigação teve um caráter “extremamente centrado no presente”; aponta também que, ao não encontrar indícios da concepção de infância naquele período histórico, afirma de maneira equivocada “que não existia qualquer consciência desta etapa da vida naquela sociedade” (ARIÈS, 2006, p. 26); pontua ainda que Àries foi criticado por ter se limitado apenas às fontes impressas, desconsiderando os sentimentos.

Segundo Heywood (2004), de acordo com os estudos do medievalista James Schltz, até o período do século XVIII as crianças eram vistas como seres imperfeitos, incompletos, sem fala e nem direitos, que deviam subordinar-se aos desígnios dos adultos. Nesse período histórico, a infância foi um tema sem importância para os escritores; já o religioso francês Pierre de Bérulle (1575-1629) afirmava que no século XII a infância era vista “como estado mais vil e abjeto da natureza humana depois da morte” (HEYWOOD, 2004, p. 21).

De acordo com Heywood (2004, p. 28), ao mesmo tempo em que a infância era vista na Idade Média por alguns estudiosos como um período de seres incompletos, e subordinados aos adultos, outros apresentavam que “a criança nunca foi tão celebrada como na Idade Média”, como por exemplo, pelo Papa Leão, O Grande (1049-1054), ao pregar que as crianças eram o exemplo de inocência, seres puros e repletos de sabedoria. O religioso São Columbano, no século VI, e posteriormente Beda, no século VIII, afirmaram que as crianças seriam melhores para educar e compreender o que é

apresentado; assim, em alguns momentos, para estes religiosos, os meninos poderiam se tornar monges mais elevados que os adultos, uma vez que não guardavam rancor das pessoas e nem se encantavam pela beleza feminina.

Para alguns estudiosos, entre o século XV e XVIII, inicia-se o processo de “descoberta” da infância, ou seja, começa a aparecer o “sentimento de infância”; de acordo com Ariès (2006, p. 28), nesse período a representação da criança tornou-se mais frequente em quadros e pinturas, nas quais se encontravam a “imagem da criança com sua família, seus amigos de jogos, em suas brincadeiras, no meio da multidão, no colo da mãe, entre outros momentos da vida cotidiana”. É neste período que o sentimento de infância cunhado de “paparicação” – a criança considerada um ser repleto de graça e doçura – passa a existir, sobretudo nas mães e amas de leite e passa a ser identificado como um momento de distração, entretenimento e descanso (ARIÈS, 2006).

Segundo Heywood (2004), o aparecimento do sentimento de infância nasce devido à forma com que as famílias passam a conviver, em espaço mais restrito e longe da vida pública; outros valores vão se constituindo e os pais passam a ter preocupações com a educação, a saúde e o futuro das crianças. Assim, aquele sentimento de “paparicação”, o qual a princípio era superficial, torna-se profundo no convívio familiar; sobretudo “nos círculos da classe média onde o interesse na domesticidade e na educação era particularmente desenvolvido” (ARIÈS, 2006, p. 42).

A partir do século XVIII, encontramos outros autores que apresentam um olhar diferenciado sobre crianças e infâncias que se aproximam das concepções contemporâneas que consideram as crianças como seres competentes e completos. Entre esses estudiosos está John Locke (1632-1704), filósofo inglês que ficou reconhecido por cunhar a imagem da infância como tabula rasa. De acordo com Heywood (2004, p. 37), para Locke a criança não era nem boa nem ruim e seus conhecimentos e sua personalidade eram formados a partir das vivências e experiências adquiridas ao longo da vida, ou seja, a criança era vista como “um papel em branco ou uma cera a ser moldada e formada como bem entender”.

Dessa forma, segundo Heywood (2004), fica evidente que ao mesmo tempo em que Locke contribui para uma visão diferenciada da que existia anteriormente – a criança vista como fruto do pecado original, representando, por isso, uma condição de impureza –, também não deixou de apresentar uma visão pessimista da infância ao afirmar que era necessário desenvolver, desde cedo, a capacidade de pensar e aprender

das crianças, por considerá-las seres alegres, fracos e desatentos, que precisavam de ajuda.

O filósofo suíço Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) foi outro grande pensador que contribuiu de maneira significativa para uma visão de criança diferente daquela que prevalecia no século XVIII, como fruto do pecado, deficiente e imatura. Para Rousseau (2004), o homem é um ser bom por natureza, mas está constantemente sujeito às influências de uma sociedade corrupta; para este filósofo, as crianças nascem boas e puras, ficando sujeitas a ser corrompidas pelo meio em que vivem.

Rousseau considera que a criança deve receber uma educação baseada nos princípios da liberdade e viver adequadamente cada fase da sua infância, uma vez que a sua razão se encontra em formação até completar 12 anos; ressalta também a importância de tratar as crianças como são realmente, respeitando a sua infância e não como adultos de baixa estatura, como pode ser observado em um dos trechos de seus trabalhos: “amai a infância, favorecei as brincadeiras, seus prazeres e seu amável instinto” (ROUSSEAU, 2004, p. 72).

Para este filósofo, deve-se, sobretudo, proporcionar às crianças uma educação pautada na formação moral e política, oferecendo-lhes os valores e as normas de conduta por meio dos exemplos; assim, considerava que as crianças deveriam ser criadas para ser amadas e bem tratadas. Nessa direção, Botto (2002) ao analisar o trabalho *Emílio ou Da Educação*, escrito por Rosseau em 2004, aponta que para o filósofo francês nem todas as vontades das crianças devem ser atendidas, estas devem levar vidas simples, pois em sociedade nem tudo ocorrerá conforme seus desejos. Para Rosseau, se as crianças “durante a infância, não aprendem a resistir a qualquer frustração, acostumados a, através de outros, realizarem todos os seus desejos, suas pequeninas e grandes vontades” (BOTTO, 2002, p. 48) dificilmente suportariam as imposições e as negações presentes na sociedade adulta.

As ideias de Rousseau acerca de como a criança deve ser tratada e educada podem ser visualizadas na sua obra *Emílio, ou Da Educação*, onde discute, de forma detalhada, a formação de um jovem imaginário desde seu nascimento até a fase em que completa os 25 anos de idade, deixando-o sempre aos cuidados de seu preceptor para que possa adquirir uma educação ideal, convivendo com a natureza e prevenindo-o da corrupção social.

Dentre as concepções e os conceitos acerca da criança e da infância, o

historiador Heywood (2004) aponta que nasceu no fim do século XVIII e início do século XIX a concepção romântica de infância que até então inexistia. Para os românticos, desde cedo “as crianças possuíam profunda sabedoria, sensibilidade estética mais apurada e uma consciência mais profunda das verdades morais duradouras” (HEYWOOD, 2004, p. 39).

No entanto, mesmo entre os românticos, a visão de crianças consideradas como seres abençoados por Deus e “mensageiros do paraíso” (HEYWOOD, 2004, p. 41) era pouco difundida e quase não se fez presente naquela sociedade, pois ainda era muito comum as crianças serem percebidas como frutos do pecado, além do que a visão de infância inocente era pouco relevante para os jovens que desde bem pequenos já se inseriam no mundo adulto (HEYWOOD, 2004).

Os séculos XVIII e XIX – período em que surge a concepção romântica da infância – são marcados por grandes transformações sociais, econômicas, políticas e culturais, tais como a Revolução Industrial, o processo de urbanização e a consolidação do capitalismo no século XIX; nesse período, segundo Viviana Zelizer (1985), surge na América a “criança economicamente sem valor, mas emocionalmente inestimável” (ZELIZER, apud HEYWOOD, 2004, p. 42); tais transformações apresentaram impactos na organização familiar, sendo que as famílias se tornaram menores e centralizaram os cuidados com crianças e a escola tornou-se um espaço privilegiado para desempenhar o papel que era desenvolvido em casa, nas igrejas, nas oficinas e em outros lugares que ensinavam e transmitiam valores.

No século XX, encontramos outro olhar acerca da criança e infância: os anos de 1950, segundo Neil Postman, foi um período em que se inicia o “desaparecimento da infância”. No livro *O desaparecimento da infância*, Neil Postman (1999) discorre sobre a trajetória da construção social da infância e, segundo ele, a infância começa a desaparecer com a instauração das novas tecnologias de comunicação e, devido à forma como o acesso à informação se apresenta às pessoas desde então até os dias de hoje. O autor afirma que a televisão e outros meios de comunicação estão disponíveis de forma indiferenciada a todos, não fazendo distinção das informações que são oferecidas às crianças e aos adultos, colocando-os em um mesmo patamar, sem considerar as especificidades existentes entre ambos; com isso, desfaz-se o conceito de infante como sendo aquele que aprende com os adultos e deles dependem.

Ainda de acordo com Postman (1999), a televisão não demanda que o ser

humano disponha de um saber específico para compreender sua forma de transmissão; exige pouco estímulo da mente, além de não separar o seu público, fornecendo a todas as pessoas as mesmas informações, o que faz com que a infância desapareça, pois a forma como a televisão expõe as informações faz com que tudo seja oferecido ao mesmo tempo a todos, implicando, assim, na inexistência de segredos ou diferenças entre adultos e crianças. Dessa forma, segundo o autor, a forma devassada como são postas as informações para todos, de uma única maneira, destrói o sentimento de infância tal como o conhecíamos e vivenciávamos (POSTMAN, 1999).

Acreditamos que Postman (1999) apresentou um ponto de vista errôneo ao afirmar que nos anos finais do século XX inicia-se o desaparecimento da infância, pois o que encontramos são mudanças advindas de uma nova sociedade, a qual disponibiliza às crianças diferentes tecnologias, muitos canais de acesso a informações e saberes, porém tais condições não nos permitem afirmar a “morte do sentimento de infância” e sim que as formas de viver as infâncias e os entendimentos acerca delas foram se modificando, e isto ocorre a medida que os costumes e valores vão se transformando, ou seja, a concepção de infância é construída de acordo com diferentes sociedades e períodos históricos vividos, conforme podemos observar a partir dos autores supracitados neste trabalho.

Para sustentar a crítica feita a Postman (1999), tomamos como base os estudos sobre o conceito de geração proposto por Sarmiento (2005). Esse autor defende que tal conceito constitui uma variável independente, transhistórica, ligada aos aspectos demográficos, econômicos, culturais, políticos e tecnológicos de cada sociedade; sendo assim, definições de criança e infância são inerentes ao entendimento que determinada sociedade tem sobre ambos. Sarmiento (2005), ao discutir o conceito de geração, busca entender as interações e relações de sujeitos que pertencem a uma mesma faixa etária e que contemplam a geração-grupo de um determinado tempo histórico. O autor esclarece que:

[...] as variações demográficas, as relações econômicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos e modos de vida de crianças e de adultos interferem na constituição de uma dada concepção de infância (SARMENTO, 2005, p. 365-366).

Desta forma, entendemos que as infâncias continuam a existir, contrariamente ao apresentado por Postman (1999); alteraram-se formas de considerar e tratar as infâncias e as crianças, já que a infância está, por consequência, “num processo contínuo de mudança, não apenas pela entrada e saída dos seus atores concretos, mas por efeito conjugado das ações internas e externas dos fatores que a constroem e das dimensões de que se compõe” (SARMENTO, 2005, p. 365-366).

Outro autor que usamos para rebater a afirmação de Postman (1999) sobre a morte da infância foi Buckingham (2007) que, ao analisar a relação entre os meios de comunicação e a infância, procura compreender e explicar as transformações ocorridas na atualidade sobre as concepções de infância diante do surgimento das mídias eletrônicas. O autor nega a tese de “morte da infância” e defende que “a infância não é absoluta, nem universal, e sim relativa e diversificada. A ideia de infância é uma construção social, que assume diferentes formas em diferentes contextos históricos, sociais e culturais” (BUCKINGHAM, 2000, p. 8).

Em seu livro *Crescer na era das mídias eletrônicas*, Buckingham (2007) considera que as crianças que interagem com as tecnologias como parte de uma geração eletrônica são capazes de criar, modificar e interagir na sociedade em que vivem, ou seja, as crianças são tratadas e enxergadas por este autor como agentes de transformação, já que para ele a tecnologia é responsável pela transformação das relações sociais, da cultura, dos meios de interação e, sobretudo, da criação de uma nova concepção acerca do que é ser criança e do entendimento sobre as infâncias. Nesse sentido, Buckingham (2007) esclarece que para uma melhor compreensão sobre as influências das tecnologias na vida das crianças devemos considerar as mudanças sociais, históricas e culturais que perpassam a vida dos diferentes sujeitos.

Nessa direção, a partir das contribuições apresentadas acima, as quais refutam a afirmação sobre “a morte do sentimento de infância” de Postman (1999), corroboramos a posição de Heywood (2004) que considera um exagero Àries (2006) afirmar que a descoberta da infância deu-se a partir do século XV; da mesma forma consideramos um equívoco a afirmação de Postman (1999) de que no século XX a infância desapareceu.

Apoiado em diversos estudiosos, Heywood (2004, p. 227) afirma que “não existe uma criança essencial a ser descoberta”; encontramos nesse autor as seguintes considerações sobre tal questão:

Todas as sociedades em todas as épocas tiveram o conceito de infância, ou seja, a noção de que as crianças podem ser diferenciadas dos adultos de várias formas. O ponto em que elas diferem é em suas concepções de infância, as quais especificam essas formas de distinção. Portanto, elas terão ideias contrastantes sobre questões fundamentais relacionadas à duração da infância, às qualidades que diferenciam os adultos das crianças e à importância vinculada às suas diferenças (ARCHARD, apud HEYWOOD, 1993, p. 17-22).

Neste sentido, é possível afirmar que na Idade Média existia um conceito de infância; no entanto, este sentimento era diferente daquele existente na modernidade e a forma de enxergar e tratar as crianças também são diferentes, dependentes que são do período histórico e do contexto social no qual estão inseridas.

A partir dos pressupostos apresentados acima, o próximo tópico a ser tratado neste trabalho será a contribuição dos estudos realizados pela Sociologia da Infância acerca das temáticas relacionadas às crianças, infâncias e culturas infantis; apontar quem são os teóricos que apoiam esta área de estudos, compreender os seus pontos de vista e entender como a Sociologia da Infância foi se constituindo ao longo destes anos.

## **1.2 O encontro com a Sociologia da Infância**

A presença das crianças nas pesquisas não é algo inédito, o que talvez possa ser visto como novo é a maneira com que as crianças passaram a fazer parte da investigação científica, valorizando-se, assim, uma nova forma de enxergar e tratar a infância, sobrepujando-se uma visão de criança como ser incompleto, incompetente e imperfeito, concepção que prevaleceu por um longo tempo na História.

Aos poucos a forma de ver e tratar as crianças vêm sendo alterada, impulsionada pela legislação instituída para atender aos sujeitos de 0 a 5 anos e pela produção acadêmica que também se expandiu consideravelmente em diversas áreas de pesquisa, sobretudo nos estudos realizados pela Sociologia da Infância.

Ao buscarmos compreender como a Sociologia da Infância foi se constituindo como área de conhecimento e campo de pesquisa, constatamos que na década de 1930 já existiam discussões acerca desta área. O sociólogo e antropólogo francês Marcel Mauss, no ano de 1931, participou, junto com Jean Piaget, de uma conferência na qual falou sobre *Métodos novos da etnografia* e Piaget sobre *A lógica da criança*. Nesta

conferência, ocorreu um intenso debate; Mauss apresentou de forma objetiva os pontos em que discordava de Piaget: “O senhor parte do individual, e nós do social, mas é o mesmo objeto que observamos pelos lados opostos do binóculo” (MAUSS, 2010, p. 239).

Mauss (2010, p. 238-239) apresenta ainda duas críticas em relação a Piaget:

A primeira por ter feito, não psicologia da criança em geral, mas psicologia da criança mais civilizada. [...] A segunda divergência foi de ordem metodológica, os durkheimianos em geral, e eu inclusive, desenvolvemos nossas pesquisas sobre elementos da razão tomados separadamente, categoria por categoria. O senhor Piaget crê poder abraçar o sistema inteiro da experiência em geral; é por isso que nossos resultados são diferentes.

Posteriormente, em 1937, Mauss escreve *Três observações sobre a Sociologia da Infância* para apresentar em um Congresso de Sociologia. No entanto, por motivos de doença e incompatibilidade de horários, não esteve presente para apresentação, mas enviou o texto que dizia “Eu sei pouco sobre a Sociologia da Infância [...] mas nós não podemos tudo saber nem tudo fazer, e esse é um ensaio de um intelectual próximo que eu submeto a vossa aprovação” (MAUSS, 2010, p. 237).

Naquele trabalho, Mauss (2010, p. 243) apresenta algumas considerações em relação ao meio social da criança e ao problema relacionado à geração:

Essa relação entre as gerações de crianças relativamente mais velhas com as relativamente mais novas é uma questão fundamental, mas igualmente fundamental é também saber como se agrupam as idades. Assim como não é menos essencial saber como se diferenciam os sexos. O meio infantil é sempre, sobretudo quando é livre, e não o fruto de uma educação, mas sim de uma educação das crianças pelas próprias crianças, uma forma de compreender esses fenômenos muito vastos das gerações.

Para Mauss (2010, p. 244), o estudo da criança no meio social é relevante e possibilita que outros pesquisadores possam ampliar o seu entendimento sobre a infância; aponta, pois, que o “estudo da Sociologia da Infância é útil a todas as partes da Sociologia e a própria Sociologia em Geral”.

Tal como podemos observar, a partir dos trechos citados acima, o termo Sociologia da Infância não é algo tão novo. Já na década de 1930 do século XX, Mauss iniciou uma discussão sobre esta área de estudo; no entanto, pesquisadores da infância a



preteriram até recentemente, ignorando-a como campo de pesquisa (SIROTA, 2001; MONTANDON, 2001).

Durante muitos anos, a Sociologia da Infância foi esquecida. Voltamos a encontrar trabalhos nesta área a partir da década de 1980, quando pesquisadores começaram a dedicar-se a este campo de pesquisa. A partir da década de 1990, verifica-se uma expansão da Sociologia da Infância, campo de estudo ainda em desenvolvimento, considerando-se que, após 1937, período que Marcel Mauss apresentou seus estudos ainda iniciais, foram encontradas poucas pesquisas que se dedicaram a estudar as crianças e infâncias a partir da perspectiva sociológica.

No ano de 1990, um grupo de sociólogos reuniu-se no Congresso Mundial de Sociologia, para discutir os temas acerca das crianças, infâncias, culturas das infâncias e a interação entre crianças/crianças e crianças/adulto.

Em 1991, o sociólogo Jans Qvortrup realizou a publicação de um conjunto de relatórios sobre a situação da infância, no âmbito do Projeto *Infância como um fenômeno social*, desenvolvido em 16 países<sup>2</sup>, que apresentava como objetivo a discussão acerca da infância de forma mais ampliada nos debates de caráter econômico e político; tais relatórios repercutiram significativamente no meio acadêmico, resultando na criação de revistas científicas, publicação de artigos, incremento de eventos científicos e projetos de investigação.

Jens Qvortrup é um estudioso dinamarquês que se destaca no campo dos Estudos Sociais da Infância; deu início ao grupo de pesquisa *Sociologia da Infância*, da Associação Internacional de Sociologia (ISA), no qual participou durante o período de 10 anos, além de desenvolver e coordenar inúmeras pesquisas sobre as crianças, infâncias e bem-estar social. Dentre os relatórios que Qvortrup publicou sobre a situação da infância, no âmbito do Projeto *Infância como um fenômeno social* – desenvolvido no período de 1987 a 1992 – está o texto *Nove teses sobre a infância como fenômeno social*, publicado em 1993. As teses elencadas pelo autor apontam que as crianças se constituem partes importantes da sociedade e que uma compreensão da infância deve estar conectada a sistemas estruturais mais amplos, possibilitando que as pesquisas, a partir desta categoria social, tenham plenas condições de serem desenvolvidas e expandidas.

---

<sup>2</sup> - Alemanha, Canadá, Dinamarca, Escócia, Estados Unidos, Finlândia, Grécia, Inglaterra, Irlanda, Israel, Itália, Iugoslávia, Noruega, País de Gales, Suíça e Tchecoslováquia.

As teses apresentadas pelo autor são:

Tese 1: A infância é uma forma particular e distinta em qualquer estrutura social de sociedade.

Tese 2: A infância não é uma fase de transição, mas uma categoria social permanente, do ponto de vista sociológico.

Tese 3: A ideia de criança, em si mesma, é problemática, enquanto a infância é uma categoria variável histórica e intercultural.

Tese 4: Infância é uma parte integrante da sociedade e de sua divisão de trabalho.

Tese 5: As crianças são coconstrutoras da infância e da sociedade.

Tese 6: A infância é, em princípio, exposta (econômica e institucionalmente) às mesmas forças sociais que os adultos, embora de modo particular.

Tese 7: A dependência convencionada das crianças tem consequências para sua invisibilidade em descrições históricas e sociais, assim como para a sua autorização às provisões de bem-estar.

Tese 8: Não os pais, mas a ideologia da família constitui uma barreira contra os interesses e o bem-estar das crianças.

Tese 9: A infância é uma categoria minoritária clássica, objeto de tendências tanto marginalizadoras quanto paternalizadoras (QVORTRUP, 2011, p. 203-210).

O conteúdo citado acima compõe o texto incluído entre os relatórios realizados a partir do projeto desenvolvido por Qvortrup no período de 1987 a 1992, cujo objetivo foi expor as informações principais que os Estudos Sociais da Infância apresentam acerca das temáticas relacionadas às infâncias, às crianças e seu bem-estar. O autor aponta, em seus estudos, que a infância é uma categoria permanente, que se encontra presente em diferentes sociedades, independente de como sofre as variações de acordo com diferentes espaços, período histórico e social (QVORTRUP, 1993; 2002; 2011).

Outro exemplo de expansão dos trabalhos na área da Sociologia da Infância é a publicação de artigos que discutem a construção da infância como um fenômeno social. Encontramos, nos anos de 1998 e 1999, na Revista *Éducation et Sociétés*, os trabalhos de Régine Sirota e Cléopâtre Montandon, que se constituem referenciais de pesquisa, sobretudo pela forma como estas autoras apresentam seu texto, fazendo uma retrospectiva a partir das publicações sobre a infância na área da Sociologia da Infância e enfatizando as produções em línguas francesas e inglesas, respectivamente.

Dentre os trabalhos realizados por ambas as pesquisadoras, dois artigos foram traduzidos e publicados no ano de 2001, no periódico *Cadernos de Pesquisa - Revista Brasileira da Fundação Carlos Chagas*, cujo objetivo é divulgar a produção acadêmica

sobre educação, gênero e raça. O trabalho *Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa*, de Cléopâtre Montandon, apresenta um panorama sobre as publicações dos trabalhos em língua inglesa acerca da infância realizados no campo da Sociologia. De acordo com a autora, seu trabalho não se relacionou apenas com a literatura anglo-saxônica, mas também com as contribuições advindas de sociólogos da Alemanha, Europa do Leste e do Sul, África do Sul, Austrália, dentre outros países (MONTANDON, 2001).

De acordo com Montandon (2001, p.47), a realização desta pesquisa possibilitou a visualização de diferentes aspectos da infância, à medida que os trabalhos analisados esclareceram “a posição da infância como grupo social e a posição desse grupo nos diversos contextos da vida cotidiana e nas estruturas de poder político e econômico”. A autora concluiu que se faz necessário um novo campo de estudos – a Sociologia da Infância –, que valorize a infância como uma construção social específica, com cultura própria e que seja reconhecida e valorizada em suas especificidades.

Já o trabalho de Régine Sirota *Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar*, trata de um debate acerca da emergência de uma Sociologia da Infância a partir dos anos de 1990, dando ênfase principalmente aos estudos de língua francesa, com o objetivo de oferecer contribuições sobre as recentes tendências nesta nova área de estudo, elencando trabalhos que demonstram novas e distintas reflexões acerca das crianças, infâncias e culturas infantis (SIROTA, 2001).

Sirota (2001) aponta que as produções científicas referentes aos estudos em língua francesa e língua inglesa apresentam uma correlação; no entanto, a autora esclarece que:

O setor de língua francesa se distingue pela multiplicidade e, apesar de uma profunda convergência, pela ignorância recíproca, das manifestações e publicações que tentam organizar este campo. Alguns encontram o objeto infância na curva da evolução geral da disciplina ou da subdisciplina, outros tentam constituí-la em objeto de pesquisa (SIROTA, 2001, p. 10).

Essa autora constatou uma diversidade de referenciais teóricos presentes nos artigos analisados e apontou para a importância do diálogo entre a área da Sociologia Geral e o campo especializado. Ressaltou ainda que não podemos impor uma teoria, mas podemos contribuir para a construção de novas áreas de pesquisa que nos ajudem a

“compreender aquilo que a criança faz de si e aquilo que se faz dela, e não simplesmente aquilo que as instituições inventam para ela” (SIROTA, 2001, p. 28).

Régine Sirota na entrevista dada a Revista *Atos de pesquisa em educação*<sup>3</sup>, no ano de 2011, afirma que iniciou suas pesquisas na área da Sociologia da Educação buscando compreender a forma com que os professores e alunos interagem no cotidiano escolar e como encaminhavam suas ações neste ambiente. Segundo a autora:

[...] na Sociologia da Educação, no plano macrosociológico, a gente tinha uma boa demonstração do caráter seletivo da escola – tanto em termos da produção quanto da reprodução do fracasso escolar, mas desconhecíamos ou sabíamos muito pouco sobre o que acontecia no interior da sala de aula. O que me interessava era compreender, de um ponto de vista empírico, mais preciso e microsociológico, como era interação entre professores e alunos no cotidiano da sala de aula, como as coisas aconteciam, como se construía isto que os sociólogos ainda não haviam investigado na França, na época. Eu acabei, assim, por me interessar pelos alunos. Ninguém, nessa época se interessava verdadeiramente por isso, sobretudo no nível da escola primária (SIROTA, 2011, p. 563).

Nessa direção, a autora indica que, por meio das suas investigações realizadas primeiramente no campo da Sociologia da Educação, passou a interessar-se, sobretudo, pelas crianças e não pelos professores, que eram considerados o foco de estudo dos pesquisadores naquele momento.

Constata-se, então, que desde os anos 1990, pesquisas acerca da Sociologia da Infância ganham cada vez mais lugar nos debates acadêmicos e na produção científica. No ano 2000, estudiosos que faziam parte do Programa de Mestrado em Sociologia da Infância na Universidade de Braga, em Portugal, promoveram um encontro internacional para discutir diferentes temáticas acerca das infâncias, crianças e culturas infantis; as discussões ali realizadas tiveram como tema central *Os mundos sociais e culturais da infância*. Manuel Jacinto Sarmento – professor titular do Instituto de Estudos da Criança (IEC), da Universidade do Minho, em Portugal, pioneiro na construção do primeiro curso de Mestrado em Sociologia da Infância e pesquisador sobre temáticas relacionadas às infâncias, crianças e culturas da infância – foi um dos responsáveis pela organização do encontro e afirmou que:

---

<sup>3</sup> A entrevista foi originalmente publicada em 2005 na revista francesa “Diversité” pela jornalista Marie Raynal e foi traduzida e revisada para publicação em português pela pesquisadora Rita de Cássia Marchi.

[...] a construção simbólica da infância na modernidade desenvolveu-se em torno de processos de disciplinação da infância que são inerentes à criação da ordem social dominante e assentaram em modos de “administração simbólica”, com a imposição de modos paternalistas de organização social e de regulação dos cotidianos, o desapossamento de modos de intervenção e a desqualificação da voz das crianças na configuração dos seus modos de vida e a colonização adultocentrada dos modos de expressão e de pensamento das crianças. Este processo se encontra incompleto e o seu curso tem vindo a acentuar os paradoxos da condição social da infância contemporânea (SARMENTO, 2005, p. 369-370).

Quando nos dedicamos a entender as diferentes concepções existentes acerca das crianças e infâncias durante os séculos passados até o período contemporâneo, observamos um silenciamento ou a prevalência de uma visão negativa sobre tais questões, ou seja, as crianças eram enxergadas ou eram tratadas pelo que lhes faltava em relação aos adultos e eram consideradas como seres incompletos, imaturos e passivos aos desígnios dos adultos (JAMES; PROUT, 1990; QVORTRUP, 1994). Em oposição a esta forma de conceber a criança, as pesquisas recentes realizadas na área da Sociologia da Infância apontam outros resultados: a criança é um sujeito ativo e criativo, “ator e autor na sua relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo” (BORBA, 2009, p. 141).

Portanto, a Sociologia da Infância se apresenta como um campo que abre novas possibilidades de entendimento das infâncias e das crianças, tendo, como objeto de investigação, infâncias consideradas como construções sociais que se transformam de acordo com o tempo e os diferentes espaços. Mediante tal entendimento, é possível afirmar que existem variadas e distintas infâncias e que as crianças são sujeitos ativos que participam de forma coletiva da sociedade. Esta é uma nova maneira de estudar a infância, deixando de lado o adultocentrismo e concebendo a criança como um ser ativo, capaz e criativo, valorizando a realização de pesquisas com as próprias crianças e não apenas sobre as crianças.

Partindo destes pressupostos, a Sociologia da Infância tem contribuído de forma significativa para o entendimento acerca da participação, formas e interação das crianças no convívio com os pares e com outras pessoas. Este campo, ao enfatizar a importância de ouvir e valorizar o olhar das crianças, possibilita-nos compreender o processo social no qual estão imersas, levando-nos a participar de forma ativa da

construção de suas vidas, processo que só é possível quando tratamos as crianças como sujeitos completos, competentes e importantes na sociedade.

Conceber a infância como construção social que possui modos próprios de funcionamento pressupõe conhecer as formas com que as crianças interagem e atuam na sociedade, compreender seus modos de sentir, pensar, organizar e agir sobre o mundo. Ao mesmo tempo, torna-se primordial entender que se as crianças não são sujeitos passivos, incompletos, incompetentes e subordinados aos adultos, é importante considerar que elas não vivem em um mundo separado dos adultos, uma vez que é nas interações, convívio com seus pares, com os adultos e nas relações sociais é que vão se constituindo como sujeitos, constroem suas identidades e as culturas infantis.

Sarmento (2004), ao estudar as crianças, toma como objeto de investigação as infâncias, propõe o uso do termo *infâncias* no plural por apresentar uma pluralização dos modos de ser criança. Nesse sentido, o autor considera as infâncias como “uma categoria social do tipo geracional pela qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social” (SARMENTO, 2005, p. 363).

Ao tratar a infância como uma categoria social do tipo geracional e discutir o conceito de geração, o autor traz à baila a complexidade da dimensão social, de gênero e de raça na configuração das posições sociais. Dessa forma, Sarmento (2005) busca compreender as interações e relações de sujeitos que pertencem a uma mesma faixa etária e que, de forma concomitante, contemplam a geração-grupo de um determinado tempo histórico. Este autor, ao referir-se à infância, apresenta que:

A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade [...]. Fazem parte do processo as variações demográficas, as relações econômicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e de adultos (SARMENTO, 2005, p. 365-366).

Segundo Corsaro (2005), o desenvolvimento das crianças não é algo individual, e sim um processo cultural e, portanto, coletivo, que acontece continuamente por intermédio das relações das crianças com seus pares. Para este autor, a criança é um ser capaz que produz sua própria cultura e não apenas de incorporar a do adulto; a criança

recebe a cultura oferecida pelo adulto, se apropria dela e a modifica, produzindo uma cultura própria em um processo denominado *reprodução interpretativa* (CORSARO, 2005).

Seguindo esta mesma linha de pensamento, Prado (1998) esclarece que quando a criança emerge como protagonista, ganhando voz e sendo ouvida, emerge também um lugar e um tempo de viver a infância e possibilidades de se conhecer estas crianças, naquilo que criam, inovam, observam, inventam, imitam e reproduzem. Segundo a autora,

Reconhecer esta complexidade e criatividade é, na verdade, reconhecer o direito das crianças à própria infância e à brincadeira livre, espontânea, em que as crianças não se limitam apenas a se apropriarem de uma parcela da vida experimentada ou observada, mas também de alargá-la, condensá-la, intensificá-la, conduzi-la para novos caminhos e possibilidades (PRADO, 1998, p. 7).

Partindo dos conceitos apresentados, é possível dizer que o lugar das crianças como sujeitos são as culturas da infância, reestruturadas de tempos em tempos devido a mudanças de condições sociais, culturais e tecnológicas que definem as gerações em cada período histórico.

Segundo Sarmento (2005), culturas infantis são o conjunto de rotinas, artefatos, valores e ideias que as crianças produzem e dividem com os seus pares, este autor afirma que as crianças são seres ativos e criativos que criam suas próprias culturas, contribuindo de forma significativa nas suas vidas e dos adultos que estão a sua volta. Assim, pode-se verificar que as crianças produzem e realizam processos de significação que são específicos e diferentes daqueles produzidos por adultos. Müller; Delgado (2005), em um dos seus trabalhos, intitulado *Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas*, afirmam que as crianças criam atividades fundamentadas no ato de brincar, por meio da imaginação, e na interpretação da realidade de uma forma própria dos grupos infantis, socializando e criando sua própria cultura.

As culturas da infância constituem temática privilegiada nos estudos da Sociologia da Infância. Para Sarmento (2004), as culturas da infância são estabelecidas tanto pelos jogos infantis, ou seja, pelas formas culturais produzidas e fruídas pelas crianças, quanto por modos peculiares de atribuição de sentidos e significados e de

comunicação estabelecidos nas relações entre pares e adultos; assim, o desenvolvimento das crianças é visto como um processo coletivo, que acontece continuamente pela intermediação das relações das crianças com seus pares e com os adultos. Tal concepção enriquece os estudos que valorizam a ação das crianças, por meio da investigação das culturas infantis, as quais compreendem, portanto, um conjunto de rotinas, artefatos, valores e ideias que as crianças produzem e compartilham com seus pares.

Dessa forma, quando as crianças brincam, jogam e se relacionam com outros sujeitos, produzem cultura. De acordo com Bufalo (1997), todas as pessoas ou grupos de pessoas podem se manifestar culturalmente das mais diversas maneiras, de acordo com as suas histórias de vida, com as oportunidades que lhe são oferecidas e com os contatos sociais que estabelecem.

O antropólogo Clifford Geertz (1926-2006) nos auxilia na compreensão do termo cultura ao falar em *culturas*, utilizando o plural. No livro *A interpretação das Culturas*, Geertz (1978, p. 15) apresenta o seguinte conceito:

O conceito de cultura que eu defendo é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teia de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais enigmáticas na sua superfície.

Este autor considera, pois, que o estudo das culturas é uma ciência interpretativa e o conceito de cultura que defende é fundamentalmente simbólico, podendo ser considerada como teias de significados, assim como os mitos, as religiões, as escritas, as linguagens, as artes e os hábitos em que o comportamento das pessoas gera formas culturais diferentes, de acordo com diversos fatores, “uma vez que o comportamento humano é visto como uma ação simbólica” (GEERTZ, 1978, p. 20). Geertz afirma que a cultura é pública e apresenta diferentes dimensões simbólicas: “embora seja uma ideia, não existe na cabeça de alguém; embora não física, não é uma identidade oculta”.

Ao discutir o conceito de cultura, Geertz (1978) apresenta a dimensão simbólica fortemente ligada à interpretação dos significados produzidos em diferentes culturas. Em consonância aos estudos realizados pela Sociologia da Infância, mostram que a interpretação das culturas infantis não pode ser realizada num vazio social, e sim



considerando as condições materiais e culturais em que as crianças vivem e interagem; ou seja, a maneira pela qual as crianças se organizam não acontece de forma desconectada dos acontecimentos sociais, mas sim a partir de ressignificações que fazem do/no seu cotidiano, manifestando jeitos próprios de organização do tempo, do espaço e de suas vidas, tais interpretações são materializados nas regras, nas brincadeiras, nos jogos e nas relações e interações que criam com seus pares.

A Sociologia da Infância tem se dedicado aos estudos que consideram as crianças como sujeitos sociais, históricos, culturais, competentes e capazes de viver em sociedade e de formular interpretações sociais, dos outros e de si próprias. As pesquisas realizadas nesta área, ao compreender a criança em seu protagonismo e valoriza-las como sujeitos, expandem as possibilidades teóricas e metodológicas de compreensão das crianças.

A Sociologia da Infância – ao entender as crianças como sujeitos históricos, sociais e culturais e valorizar suas vozes, ao buscar compreender os seus jeitos de ver, sentir e agir sobre o mundo – vem conquistando espaço como campo de pesquisa. Os estudos realizados por esta área também implicam numa crítica à Sociologia da Educação e à Psicologia do Desenvolvimento/Comportamento.

As pesquisas realizadas pela Sociologia da Infância apresentam que a Sociologia da Educação, ao estudar a infância, considerava a criança como objeto passivo de socialização pelos adultos nas instituições sociais – principalmente a escola e a família. Segundo Campos (2008), as pesquisas nessa área, durante muito tempo, ao estudar as crianças, não consideravam suas características como tal, mas apenas importavam suas qualidades como aluno. É neste sentido que a Sociologia da Infância propõe desescolarizar a criança, ou seja, entendê-la para além do *métier* de aluno (FARIA, 2011); com tal procedimento abandona-se a visão de criança passiva, apresenta-se um novo olhar sobre a infância, despido de ideias preconcebidas, posicionamento também contrário a uma visão de que o papel primordial do adulto é inserir as crianças nas regras e normas sociais. Nascimento (2011, p. 44) defende que,

As relações estabelecidas pelas e entre as crianças são compreendidas como construções sociais, nas quais exercem? sua capacidade de produção simbólica e constituem suas representações e crenças em sistemas organizados: as culturas. Assim a socialização é um processo de apropriação, reinvenção e reprodução, e nessa perspectiva, nas atividades coletivas e conjuntas, as crianças são co-construtoras da

infância em sociedade.

A Sociologia da Infância critica a Sociologia da Educação por esta não valorizar a criança como construtora de sua infância e, durante muito tempo, por defender que a socialização realizada pelos adultos por meio de diversos mecanismos de controle, proporcionava o comportamento adequado, incutindo os valores e as regras da sociedade que formaria os bons alunos e o homem de bem.

Para a Sociologia da Infância, o termo socialização é um processo múltiplo de experiências vividas pelas crianças com seus pares e com os adultos, em que todos são coconstrutores da infância. Belloni (2007) apresenta um conceito interessante de socialização que vai ao encontro das discussões que estamos propondo nesta pesquisa. De acordo com a autora,

A socialização é um processo essencialmente ativo que se desenrola durante toda a infância e adolescência por meio das práticas e das experiências vividas, não se limitando de modo algum a um simples treinamento realizado pela família, escola e outras instituições especializadas. Este processo, extremamente complexo e dinâmico, integra a influência de todos os elementos presentes no meio ambiente e exige a participação ativa da criança (BELLONI, 2007, p. 58).

Neste sentido, Corsaro (1997, p. 31) propõe que o termo socialização pode ser compreendido como “um processo de apropriação, reinvenção e reprodução” em que as crianças são coconstrutoras da sua infância e capazes de participar de forma ativa na construção de suas vidas.

No que diz respeito à Psicologia do Desenvolvimento/Comportamento, a Sociologia da Infância critica a forma como esta área tem tratado e estudado as crianças, a partir de relações de poder, propondo conceitos e classificações por meio de uma visão adultocêntrica: “o adulto é visto como parâmetro de normalidade e evolução, imprimindo à infância um caráter natural e atemporal” (FINCO, 2011, p. 161).

Encontramos, na Psicologia do Desenvolvimento, inúmeras pesquisas que se dedicaram a estudar os aspectos cognitivos e comportamentais das crianças, rotulando-as de acordo com as fases de desenvolvimento, criadas para definir os estágios vividos durante a infância, desconsiderando a influência que o contexto social e cultural proporciona. É neste sentido que estes estudos são criticados, uma vez que as crianças de culturas e sociedades diferentes não passarão necessariamente pelos mesmos

processos de desenvolvimento.

A Psicologia do Desenvolvimento, ao estudar a criança, e definir as etapas de desenvolvimento de acordo com parâmetros de normalidade impostos pelos adultos, escolas e sociedade, desconsidera diferenças culturais, sociais e históricas, deixando de lado as peculiaridades da infância e colocando todas as crianças em um mesmo patamar, ou seja, como se existisse um modelo único, universal, abstrato e a-histórico, criando-se uma noção de criança descontextualizada e equivocada (JOBIM; SOUZA, 1996; SARMENTO; PINTO, 1997; ROCHA, 1999; FERREIRA, 2002; 2004).

Nesse sentido, podemos observar, tal como já constatado, por exemplo, na pesquisa de Rocha (1999), que a Sociologia da Infância ganha cada vez mais lugar nas produções acadêmicas, nos estudos sobre as crianças e as infâncias, sobrepondo-se à Psicologia, sobretudo à Psicologia do Desenvolvimento. Segundo Rocha (2001), o que pode justificar tal expansão é a forma pela qual a infância é tratada pelos estudiosos da Sociologia da Infância, sendo vista sob uma perspectiva que valoriza a criança como um sujeito histórico, social e cultural, valorizando o fazer com as crianças, considerando suas falas, seus gestos, as negociações entre os pares e com os adultos.

A Sociologia da Infância se apresenta como um campo conceitual importante pela maneira como estuda as temáticas referentes às crianças e as infâncias; no entanto, é pertinente considerar que, embora a Psicologia seja criticada atualmente – tal como aponta Quinteiro (2002), citando Copit; Patto (1979), ao apresentar que esta área de estudo aborda o desenvolvimento da criança tratada como um ser a-histórico, desconsiderando-os como seres humanos constituídos pelas relações e interações sociais – é importante considerarmos a tradição e a produção acentuada da área da Psicologia nos estudos sobre as crianças e as infâncias.

Quanto ao Brasil, um dos trabalhos pioneiros no campo das ciências sociais foi *As trocinhas do Bom Retiro*, do sociólogo Florestan Fernandes, realizado na década de 1940 do século XX e publicado no ano de 1961.

Fernandes (1947), ao observar e estudar os grupos infantis, suas formas de manifestação e socialização enquanto brincavam e interagiam com seus pares e com os adultos no bairro Bom Retiro, na cidade de São Paulo, desenvolveu um trabalho que contribuiu para o estudo da sociologia e do folclore. O autor traz que a condição básica para a formação das “trocinhas” – nomenclatura dada aos grupos de crianças – é a vizinhança e que a sua pesquisa se passa somente na rua e não em escolas e outros

espaços como é comum encontramos em pesquisas relacionadas às crianças.

Em seu trabalho, Fernandes (1947) fez o levantamento das brincadeiras presentes entre as crianças de um bairro paulistano que eram inerentes ao folclore infantil e que “faziam parte dos valores do mundo adulto, como papéis sociais, casamento, afetividade, dentre outros” (FARIA, 2011, p. 2).

O livro *As trocinhas do Bom Retiro* apresenta como as crianças constroem culturas infantis, criando-se pela primeira vez no Brasil o conceito de “cultura infantil” e “grupos infantis”. Para Fernandes (1947, p. 173), “nem tudo corresponde a coisas relativas ou provenientes da cultura dos adultos. Os próprios imaturos também elaboram, é obvio, parte dos elementos de seu patrimônio cultural”.

De acordo com Faria (2011, p. 2-3),

A pesquisa de Fernandes [...] é inovadora ao mostrar a condição infantil como objeto da Sociologia da Infância embora ele não tenha nominado assim, afirmava que não existia sociologia disso ou daquilo já que ele pesquisava o coletivo de indígenas, negros, brancos, homens e mulheres, adultos e crianças.

Assim como Florestan Fernandes, outro sociólogo pioneiro nas pesquisas acerca das temáticas relacionadas às crianças foi José de Souza Martins, que escreveu o trabalho *Crianças sem infâncias*, no qual colheu depoimentos de crianças que passavam por processo de migração no Brasil; este autor, ao dar voz para tais crianças, constatou que “esses grupos sofriam privação de infância, embora vivesse a infância em intervalos do dia” (DELGADO, 2011, p. 193).

Os dois sociólogos – Florestan Fernandes e José de Souza Martins – foram os primeiros a realizar pesquisas no Brasil em que se dedicavam a ouvir as crianças, considerando-as como capazes de dar informações sobre o seu mundo e as relações que estabelecem com as outras crianças e adultos, “no entanto os dois são criticados por alguns pesquisadores por considerar as crianças como imaturas” (DELGADO, 2011, p. 193).

As pesquisas realizadas por Nunes (2002), Marchi (2007) e Delgado (2011), apontam que embora os dois sejam pioneiros nos estudos que se dedicaram a dar voz às crianças, considerando as culturas infantis e as infâncias nas pesquisas, fazem o uso do termo socialização de maneira equivocada, pois em seus trabalhos consideravam as crianças como seres imaturos e passivos na socialização realizada pelos adultos, ou seja,

embora Florestan Fernandes e José de Souza Martins apresentem discussões de suma importância acerca das crianças, infâncias e culturas infantis, percebemos que em seus trabalhos ainda prevaleceu uma visão adultocêntrica ao nomear as crianças como imaturas e objetos passivos aos desígnios adultos (DELGADO 2011).

Ao analisar esses dois trabalhos, é possível observar que Florestan Fernandes realizou sua pesquisa na década de 1940, José de Souza Martins desenvolveu seus estudos na década de 1990, ou seja, após um período de 50 anos. Nascimento (2011, p. 47) apresenta que, de acordo com Castro; Kosminsky (2010):

Os estudos sociológicos com as crianças no Brasil nasceram com Florestan Fernandes e foi interrompido. As pesquisas das Ciências Sociais, sobre as infâncias e crianças, entre as décadas de 60 e 80, focalizou principalmente as crianças do ponto de vista da estrutura da desigualdade social, ou seja, por um lado, foram realizadas pesquisas sobre o menor, notadamente crianças pobres, em situação de risco ou nos limites da marginalidade, e, por outro lado, o aluno, em pesquisas sobre e na escola. Destacam que ambos os casos, as crianças não eram vistas como sujeitos, mas objetos de proteção, cuidado e controle, vitimizadas ou não pelas circunstâncias.

Nessa direção, Castro; Kosminsky (2010) apontam que no Brasil, na década de 1990, e a partir do ano 2000, as pesquisas acerca das crianças e infâncias tomaram outros rumos. Autores como Cruz (2008), Faria (1999; 2007; 2011), Gouvêa; Sarmento (2008), Rocha (1999), Finco (2011), Abramowicz (2011), Nascimento (2011), Quinteiro (2005), entre outros, têm se dedicado aos estudos referentes às crianças, infâncias e Educação Infantil, reconhecendo as crianças como sujeitos ativos, criativos e capazes de contribuir ativamente no mundo em que vivem.

Essa expansão de trabalhos sobre as crianças e infâncias a partir da década de 1990 e a forma como a criança passa a ser tratada é fruto de debates, fóruns e movimentos de diversos pesquisadores, professores e profissionais que buscaram desde a década de 1980 a construção de investigações que considerem as crianças como sujeitos ativos, que têm direito a uma educação de qualidade e a viver em um mundo mais justo e humano. Assim, aos poucos, a forma de ver e tratar as crianças vêm sendo alterada, impulsionada pela produção acadêmica e pela legislação instituída para atender as crianças de zero a cinco anos de idade.

### 1.3 Legislação brasileira instituída para as crianças de zero a cinco anos.

No que diz respeito às conquistas advindas da legislação, a promulgação da *Constituição Federal de 1988* foi vista como um marco quanto ao direito das crianças, pois instituiu a educação para as crianças pequenas como uma opção da família e um dever do Estado, sinalizando para a superação do caráter assistencial do atendimento que as crianças recebiam anteriormente. É importante ressaltar, no texto constitucional, o princípio de igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, que foram considerados avanços fundamentais com relação à ampliação dos direitos infantis independente de sua origem, raça, sexo, cor, gênero ou necessidades educacionais especiais.

Dois anos depois, em 13 de Julho de 1990, por meio da Lei nº 8.069, é criado o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA), que reafirma o direito de cidadania da criança, definindo seus direitos de educação e proteção, tal como aparece, por exemplo, no Artigo 4º dessa Lei:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990, p. 19-20).

Neste mesmo ano, por meio do Decreto Legislativo nº 28, de 14 de setembro 1990, o governo brasileiro reconheceu o texto da *Convenção sobre os Direitos da Criança* (CDC), adotado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em novembro de 1989.

Em 20 de dezembro de 1996 é promulgada a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB) – Lei 9.394 – com objetivo de apresentar as diretrizes e bases referentes à organização dos sistemas de ensino para nortear a política de Educação no Brasil, sendo composta por 92 artigos que tratam sobre diferentes temas inerentes à educação, tais como direitos do cidadão a educação, funções dos Municípios, Estados, Governo Federal e União no que se refere à gestão do ensino e

organização da Educação Nacional, composição dos níveis escolares: Educação Infantil, Educação Básica, Ensino Médio e Ensino Superior. O Artigo 29 da LDB, no tocante à Educação Infantil retificado após a Lei 12.796/2013 – a qual trataremos nos parágrafos abaixo – apresenta que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até (5) cinco anos de idade, em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, p. 12).

Em 1998, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) apresentou o Referencial Curricular para a Educação Infantil – RCNEI – o qual faz parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). O Referencial Curricular é formado por um conjunto de referências e orientações pedagógicas com objetivo de auxiliar os profissionais que trabalham na área da educação a executar práticas educativas de qualidade, promover condições para que as crianças exerçam o seu direito à cidadania e para que se desenvolvam de forma integral, sendo respeitadas em todos os seus aspectos. No que diz respeito ao educador, o Referencial Curricular é um documento importante, já que é a primeira proposta curricular oficial destinada para as creches e pré-escolas.

O RCNEI apresenta os seguintes princípios:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (BRASIL, 1998, p. 13).

Neste sentido, o RCNEI reafirma a importância de respeitar as crianças em suas especificidades e singularidades, proporcionando-lhes um ambiente escolar prazeroso,

agradável e com experiências significativas.

Após o ano 2000, a Educação Infantil passa a ser tema de diversos Fóruns Estaduais formados por órgãos públicos, sindicatos e organizações da sociedade civil, com objetivo de promover esforços e recursos que possibilitem a ampliação da política de Educação Infantil em todas as regiões do Brasil, sendo vista tal ampliação como uma necessidade social; tais fóruns são considerados como espaços de compartilhar experiências, conhecimentos e meio de socialização de experiências e questionamentos. Exemplo dessas ações são o Fórum Catarinense de Educação Infantil (FCEI), que foi criado no ano de 1999 e a primeira reunião veio a acontecer em 2001, com representantes de diversas instituições e entidades, tais como membros da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Organização Mundial para Educação Pré-Escolar (OMEP) e o Movimento Interfóruns de Educação, cujo objetivo maior tem sido garantir o direito das crianças de zero a cinco anos à educação infantil pública de qualidade.

Em 2001, o *Plano Nacional de Educação* (PNE), previsto na Lei nº 10.172/2001 e sancionado pelo Congresso Nacional, foi criado com o objetivo de subsidiar a elaboração de revisões curriculares realizadas por Estados e Municípios, propondo um diálogo com as experiências já existentes, buscando incentivar uma discussão no que tange a questões relacionadas a uma pedagogia interna das escolas e à elaboração de projetos educativos, orientando a educação no Brasil.

Em 2006, foi instituído o documento *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Volume 1 e 2)*, tal documento apresenta referências de qualidade para a Educação Infantil, com o propósito de servir como exemplos a serem usados por creches, pré-escolas, centros de Educação Infantil e pelos sistemas educacionais existentes, seu objetivo maior é promover a igualdade oportunidades educativas às crianças considerando as diferenças e a diversidade cultural brasileira.

O documento é dividido em dois volumes, sendo que o primeiro discorre sobre a concepção de criança, define o que são os parâmetros e apresenta de forma breve o histórico da Educação Infantil no Brasil. O segundo volume aborda as atribuições federais, estaduais e municipais para com os sistemas de ensino, apresenta as características e as funções das instituições de Educação Infantil, bem como o perfil de



professores para trabalharem com as crianças pequenas. O documento aponta que tem como objetivo:

[...] delimitar parâmetros de qualidade suficientemente amplos para abarcar diferenças regionais, flexíveis para permitir que as manifestações culturais locais tenham espaço para se desenvolver, específicos para favorecer a criação de uma base nacional (BRASIL, 2006, p. 9).

Neste sentido, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil cumpre o que foi estabelecido pelo Plano Nacional de Educação ao reforçar a importância da qualidade na educação infantil por meio do estabelecimento de parâmetros, de referências, de orientações e de avaliações para melhoria dessa qualidade na educação das crianças até os seis anos de idade, visando o desenvolvimento destes sujeitos de forma integral, ou seja, em seus aspectos social, físico, psicológico e intelectual. O texto que apresenta os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* enfatiza também a forma como os professores devem educar e cuidar das crianças pequenas, destacando-se por ser um dos documentos que mais apresenta orientações para o trabalho com a faixa etária de 0 a 3 anos.

Acreditamos que, embora este seja um documento importante, e que nos ajuda a refletir sobre a realização de práticas pedagógicas significativas na Educação Infantil, é importante refletir que, ao estabelecer tais parâmetros de qualidade e pretender valorizar as culturas específicas por meio de uma orientação geral o documento acaba sendo uma contradição, inevitável para o jeito centralizado de gestão da educação que temos.

Em 2006, o Ministério da Educação (MEC), junto com a Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) do Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental (DPE) também instituiu/produziu o documento *Política Nacional de Educação Infantil em prol do direito da criança de 0 a 6 anos*; este documento se constitui de diretrizes, objetivos e metas para que se alcance melhorias na área da Educação Infantil.

O documento *Política Nacional de Educação Infantil* tem como objetivo a expansão da oferta de vagas para a criança de zero a seis anos, em busca de propiciar o cumprimento do preceito constitucional da descentralização administrativa e estimular a participação dos profissionais ligados à educação infantil na construção de políticas públicas voltadas para educação infantil junto às secretarias municipais de educação,

juntamente com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Este documento, por meio de seus objetivos, metas e estratégias propõe a educação e o cuidado como aspectos indissociáveis para melhoria na qualidade do atendimento em instituições de Educação Infantil. Uma das discussões apresentadas por tal documento é a necessidade de se formar um profissional qualificado para atuar em creches e pré-escolas e que tenha um nível mínimo de escolaridade, como condição para a melhoria da qualidade da educação. Entre as diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil estão:

- A educação e o cuidado das crianças de 0 a 6 anos são de responsabilidade do setor educacional;
- A Educação Infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre cuidado e a educação;
- A qualidade na Educação Infantil deve ser assegurada por meio do estabelecimento de parâmetros de qualidade;
- A Educação Infantil tem função diferenciada e complementar à ação da família, o que implica uma profunda, permanente e articulada comunicação entre elas;
- O processo pedagógico deve considerar as crianças em sua totalidade, observando suas especificidades, as diferenças entre elas e sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar (BRASIL, 2006, p. 32).

Verifica-se que as diretrizes supracitadas que compõem o documento *Política Nacional de Educação Infantil* estão em consonância com os documentos que foram instituídos após a Constituição Federal de 1988, ao tratar a Educação Infantil como um dever do Estado e direito da criança e ao considerar o cuidar-educar como práticas indissociáveis. Neste sentido, diversos autores da área tem se dedicado a escrever sobre a importância de tratar o cuidar-educar como atividades imbricadas que devem andar juntas para o sucesso do trabalho educativo nas instituições educativas; é o caso de Cerisara, (1999), Kramer (2002), Kuhlmann (2006) e Rosemberg (1993).

Ainda em 2006, a Lei nº 11.274 é instituída e vem alterar a redação de alguns artigos presentes na Lei de Diretrizes e Bases Nacional – Lei 9394-96, por exemplo, os Artigos 29, 30, 32 e 87; por meio desta lei, estabeleceu-se a incorporação de um ano da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, iniciando-se, assim, tal escolaridade crianças com seis anos de idade, de modo que o Ensino Fundamental compõe-se, desde então,

por nove anos, conforme prevê a Lei nº 11.274, especialmente no artigo 3:

O art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 2006, p. 21).

Em 20 de fevereiro de 2008, o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) reafirma a importância da criação de um novo Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória para as crianças a partir dos seis anos completos ou se completarem até o início do ano letivo, sendo ratificado o ano de 2009 como o último prazo legal para o planejamento e implementação do Ensino Fundamental de nove anos, o que a partir de 2010 passou a ser obedecido por todas as instituições de ensino do país.

É importante ressaltar que a efetivação da Lei nº 11.274 permanece dependendo da organização dos conteúdos e de um currículo que respeite o tempo de ensino-aprendizado de diversos grupos de crianças e professores e as especificidades de cada faixa etária, de grupos culturais e de experiências escolares de crianças incluídas nesse nível de ensino. Tal Lei apresenta os seguintes objetivos:

[...] melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica; estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade; assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento (BRASIL, 2009, p. 2).

Nessa direção, acreditamos que para os objetivos apresentados acima serem efetivados, fazem-se necessárias discussões fundamentadas acerca desta proposta com os profissionais que estão diretamente envolvidos com o trabalho educativo nesta faixa

etária; faz-se necessário pensar sobre a prática político-pedagógica a ser desenvolvida, sobre os recursos pedagógicos disponíveis e a infraestrutura necessária para a realização de um trabalho de qualidade com as crianças no Ensino Fundamental, mas também na Educação Infantil.

Dentre outros documentos norteadores da Educação Infantil estão também as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil* (DCNEI; BRASIL, 2009) produzidas em 2009 e publicadas em 2010, sendo que estas se constituem em orientações comuns para os saberes e fazeres na Educação Infantil, problematizando e qualificando as práticas educativas nas instituições. As DCNEI se articulam com as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica e reúnem princípios e fundamentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Segundo as DCNEI, de acordo com o Artigo 6º, as propostas pedagógicas da Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

- I - Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- II - Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- III - Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009, p. 16).

As DCNEI têm por objetivo orientar as políticas públicas no que tange à área da Educação Infantil, norteadando a elaboração de planejamento, execução e avaliação das propostas pedagógicas curriculares. Esse documento apresenta concepções de criança, infância, Educação Infantil e currículo que devem permear o cotidiano escolar; discorre sobre os conceitos de proposta pedagógica e avaliação; reforça a importância da organização do espaço e do tempo na instituição de educação infantil e a necessidade de se ter diferentes materiais para a realização do trabalho educativo, os quais devem possibilitar o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem e respeitem os saberes infantis. Dessa forma, apontam que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil devem proporcionar atividades e práticas educativas que assegurem:

- O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças;

- A dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família (BRASIL, 2009, p. 21).

Nessa direção, podemos constatar que o documento supracitado apresenta as diretrizes educacionais de maneira clara e objetiva, auxiliando-nos a refletir sobre as práticas educativas produzidas em diferentes espaços, especialmente na Educação Infantil.

Ainda no ano de 2009, foram criados, pelo Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, os *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil*, que podem ser usados como instrumentos para autoavaliação de creches e pré-escolas, pois o documento apresenta uma metodologia participativa e aberta à comunidade, que possibilita às instituições avaliarem a si próprias. No entanto, é importante destacar que a adesão aos documentos pelas instituições de Educação Infantil, ao contrário das DCNEI, tem caráter facultativo.

Em 04 de abril de 2013 foi aprovada a Lei nº 12.796 – fruto do Projeto de Lei 5.395/2009 –, com objetivo de retificar alguns artigos presentes no documento que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional – Lei 9.394 de 1996; dentre as modificações realizadas está o Artigo 4:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - **educação básica obrigatória e gratuita** dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio;

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 2006, p.1, grifos nossos).

Como podemos constatar, a partir do Artigo 4, citado acima, a matrícula das crianças com quatro anos de idade na educação básica torna-se obrigatória e o Ensino Básico caracteriza-se pelas seguintes etapas: pré-escola, ensino fundamental e ensino médio. Anteriormente à publicação desta Lei, a obrigatoriedade de matrícula das crianças brasileiras iniciava-se apenas aos seis anos de idade no Ensino Fundamental, deixando de considerar a pré-escola como nível educação básica obrigatória e gratuita.

O Artigo 31 da Lei nº 9.394, referente à Educação Infantil, também foi alterado e

apresenta-se com a seguinte redação:

A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

- I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
- II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;
- III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
- IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;
- V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (BRASIL, 2006, p. 14).

Toda essa movimentação legal, expressa em documentos e leis, contribuiu consideravelmente para o avanço da educação brasileira, ao menos na dimensão legal, preconizando a superação do assistencialismo e de uma perspectiva de criança como ser incompleto e imaturo – práticas e visão que ainda prevalecem na educação; tais documentos e leis incentivam a produção de outros olhares acerca das infâncias, ou seja, buscam focar as crianças vista como seres humanos de direitos, cidadãos brasileiros plenos.

No entanto, ao analisarmos atentamente os incisos do Artigo 31 da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), a partir da retificação da Lei nº 12.796, encontramos alguns pontos que permitem questionamentos, por exemplo, o inciso IV, que regulamenta a carga horária e a frequência escolar no ensino infantil e o inciso V, que apresenta a seguinte exigência à escola: “expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança”.

No caso deste último inciso, não se especifica se a documentação a ser elaborada pelos profissionais será um relatório acerca da proposta desenvolvida na Educação Infantil ou um texto sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, levando-nos a questionar se na elaboração pelo professor deste documento constará, de alguma forma, mesmo que implicitamente, uma avaliação das crianças, ou seja, para que este instrumento seja utilizado dentro das instituições de ensino é preciso aclarar como será sua elaboração e a forma em que vai ser apresentado e utilizado por professores, para que não seja visto e utilizado de forma equivocada.

Considerando o Artigo 31 da LDB, ao determinar a frequência mínima de

60% para permanência na Educação Infantil, estabelecendo o número de dias letivos, de horas e a frequência obrigatória, Didonet (2013) questiona:

A educação infantil, desde os primeiros dias da creche, entra no formato escolar: currículo com uma parte nacional e outra local, mínimo de dias letivos, mínimo de horas anuais, mínimo de horas diárias, mínimo de frequência obrigatória. Quanto isso é ruim ou quanto isso contribuirá para garantir um atendimento mais eficaz, em termos de desenvolvimento e aprendizagem, a prática o dirá (DIDONET, 2013, p. 5).

Didonet (2013, p. 5) questiona, ainda,

Como compatibilizar a exigência de frequência mínima na creche com a liberdade que as crianças têm de usufruir desse direito? Uma vez matriculada, ocupando uma vaga, a criança terá que alcançar a frequência mínima de 60% dos dias letivos (120, num ano). Se não o fizer, perderá a vaga no final do ano ou a partir do momento em que matematicamente não terá mais chance de completar o número mínimo de dias? E se o fato se deu em decorrência de enfermidade.

Neste sentido, é preciso discutir se estas alterações realizadas no Artigo 4 e 31 da LDB, a partir da Lei nº 12.796 não apresentam uma concepção de educação pautada na escolarização das crianças, uma vez que propõem a antecipação da obrigatoriedade da educação para crianças de quatro anos de idade e determinam a frequência obrigatória, o número de dias letivos e as horas a serem cumpridas na Educação Infantil. Assim se faz necessário refletir acerca do trabalho a ser desenvolvido no cotidiano escolar e pensar em como o planejamento será encaminhado pelo professor a partir das mudanças instituídas por essa lei.

Faz-se necessário questionar: qual será a qualidade do ensino a ser oferecido nesta etapa? Existe uma formação continuada de qualidade referenciada socialmente para os profissionais que trabalham na Educação Infantil? Nesse caso, que tipo de qualidade se pretende para a Educação Infantil? Ao matricularmos as crianças antecipadamente no Ensino Fundamental alcançaremos mudanças significativas nos problemas educacionais brasileiros e promoveremos a tão sonhada universalização da educação? O trabalho a ser realizado com as crianças será mais significativo e prazeroso com essa mudança? Como visualizamos a relação entre Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental?

Acreditamos que estes são questionamentos que angustiam muitas famílias e grande parte de professores, educadores e pesquisadores que se dedicam aos estudos da infância, Educação Infantil e Ensino Fundamental, pessoas e profissionais que lutam por uma educação humanizadora com qualidade social para todos, que seja fundada na dialogicidade e que produzam práticas educativas capazes de contribuir para a transformação econômica, política, ética e ideológica da sociedade brasileira.

Faz-se necessário pensar em políticas e práticas que permitam às crianças experimentarem uma educação que seja diferente de muitas realidades vividas hoje; as instituições de Educação Infantil podem constituir-se em vivências educativas prazerosas e significativas, de maneira que as crianças sejam tratadas como sujeitos sociais que contribuem ativamente nas suas vidas e na vida das pessoas e grupos que estão a sua volta.

Neste sentido, procuramos, neste primeiro capítulo, apresentar uma discussão sobre concepções de crianças e infâncias e mostrar a forma como diversos pesquisadores se posicionaram acerca destas temáticas ao longo do tempo, também apresentamos referenciais legais que tem impactado no trabalho com a Educação Infantil.



## CAPÍTULO 2

### O BRINCAR E AS BRINCADEIRAS

*Uso a palavra para compor meus silêncios.  
 Não gosto das palavras fatigadas de informar.  
 Dou mais respeito  
 às que vivem de barriga no chão  
 tipo água pedra sapo.  
 Entendo bem o sotaque das águas.  
 Dou respeito às coisas desimportantes  
 e aos seres desimportantes.  
 Prezo insetos mais que aviões.  
 Prezo a velocidade das tartarugas mais que a  
 dos mísseis.  
 Tenho em mim esse atraso de nascença.  
 Eu fui aparelhado para gostar de passarinhos.  
 Tenho abundância de ser feliz por isso.  
 Meu quintal é maior do que o mundo.  
 Sou um apanhador de desperdícios:  
 Amo os restos como as boas moscas.  
 Queria que a minha voz tivesse um formato de  
 canto.  
 Porque eu não sou da informática: eu sou da  
 invencionática.  
 Só uso a palavra para compor meus silêncios.  
 Manoel de Barros*

*Brincar com crianças não é perder tempo, é  
 ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola,  
 mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados  
 em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem  
 valor pra formação do homem.  
 Carlos Drummond de Andrade*

No capítulo apresentado anteriormente nos propusemos a escrever sobre como a concepção de criança e infância foi se constituindo ao longo do tempo, mostramos a forma como diversos pesquisadores se posicionam acerca destas temáticas e abordamos a legislação instituída para direcionar ações com as crianças de zero a cinco anos.

Dentre os documentos norteadores da Educação Infantil elaborados para garantir às crianças o direito a uma educação de qualidade e que concomitantemente discorrem sobre as temáticas relacionadas ao brincar e às brincadeiras está o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA), que vem reafirmar o direito de cidadania da criança, definindo

seus direitos de educação. O Artigo 16 deste documento apresenta que:

[...] O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:  
 I – ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;  
 II – opinião e expressão;  
 III – crença e culto religioso;  
 IV – **brincar, praticar esportes e divertir-se;**  
 V – participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;  
 VI – participar da vida política, na forma da lei;  
 VII – buscar refúgio, auxílio e orientação (BRASIL, 1990, p. 16, grifos nossos).

A consideração da criança como sujeito neste Artigo 16 está expressa em seus incisos, uma vez que, ao apresentar o direito de ir e vir, de ter opinião e expressão, de brincar, de divertir-se e participar possibilita-nos perceber uma preocupação em tratar a criança como um sujeito de direitos, capaz de contribuir ativamente na construção de sua vida e da sociedade em que vive.

De acordo com as *Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil* – DNCEI – as brincadeiras e a interação são os dois eixos que norteiam as práticas pedagógicas da Proposta Curricular a ser desenvolvida na Educação Infantil, com objetivo de garantir as seguintes experiências:

- Promover o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- Favorecer a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- Possibilitar às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- Recriar, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- Ampliar a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- Possibilitar situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

- Possibilitar vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
- Incentivar a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- Promover o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- Promover a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- Propiciar a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras (BRASIL, 2009, p. 25-27).

Nessa direção, de acordo com as DNCEI, a promoção das experiências citadas acima deve ser feita pelas instituições de Educação Infantil ao elaborar a sua proposta pedagógica, de modo a considerar também a identidade da escola, o diálogo entre os diferentes profissionais, propiciando um trabalho coletivo, respeitando as especificidades pedagógicas a partir do convívio com as crianças.

O Artigo 4º das DCNEI, ao apresentar os princípios que regem a Educação Infantil, aponta que as propostas pedagógicas para esse nível de ensino devem se apoiar nas seguintes concepções:

[...] As propostas pedagógicas de Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é **sujeito histórico** e de **direitos** que, nas **interações, relações e práticas cotidianas** que vivencia, **constrói** sua **identidade pessoal e coletiva**, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre natureza e sociedade, **produzindo cultura** (BRASIL, 2009, p. 1, grifos nossos).

O artigo anterior indica que a ação educativa deve focar a infância como espaço-tempo de direitos a serem vividos com a exploração de múltiplas linguagens, a partir de um olhar que considera a criança como um ser social, histórico e cultural, capaz de contribuir de forma ativa e criativa na sociedade em que vive.

O brincar e as brincadeiras também são centrais não só na legislação, mas também nas reflexões de teóricos que se dedicam às pesquisas com as crianças e as infâncias. Neste sentido, buscamos, neste capítulo, abordar o que diferentes estudiosos apresentam sobre as temáticas inerentes ao brincar, à brincadeira, aos brinquedos e à brinquedoteca.

## 2.1 Considerações sobre o brincar, as brincadeiras e os brinquedos

Este capítulo será apresentado a partir de contribuições de autores a exemplo do filósofo francês Gilles Brougère e do sociólogo americano William Corsaro, que discutem questões relativas à cultura lúdica, às brincadeiras e ao brincar. Para a discussão acerca dos brinquedos, nos apoiaremos em aportes do filósofo Walter Benjamin e também faremos uso de trabalhos de pesquisadores brasileiros, tais como Fernandes (1947), Silva et al. (1989), Prado (1998), Kishimoto (2008), entre outros, os quais contribuíram de forma significativa para estudos acerca das infâncias.

As pesquisas realizadas por William Corsaro (2002; 2009) têm contribuído de forma relevante para a compreensão das temáticas das culturas e das brincadeiras; este autor é responsável por cunhar o termo “reprodução interpretativa”, conceito primordial em sua produção sobre o que definiu como cultura de pares. Para este autor,

A produção da cultura de pares não se fica nem por uma questão de simples imitação nem por uma apropriação directa do mundo adulto. As crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares. Tal apropriação é criativa na medida em que tanto expande a cultura de pares (transforma informação do adulto de acordo com as preocupações do mundo dos pares) como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta. Este processo de **apropriação criativa** pode ser visto como reprodução interpretativa (CORSARO, 2002, p. 114, grifos nossos).

Neste sentido, a cultura infantil não é vista como algo padronizado, pois as crianças se apropriam criativamente de aspectos da realidade que as circundam, produzem e reproduzem suas culturas, de acordo com vivências, interações e imaginação. Para James; Jenks; Prout (2004), as culturas infantis existem apenas quando as crianças partilham os mesmos tempos e espaços, sobre os quais tem algum

grau de controle e de poder, o que no mais das vezes ocorre distante do olhar do adulto.

Corsaro (2002; 2009, p. 151) descreve o pertencimento das crianças ao seu grupo de semelhantes e ao mundo social e cultural a partir da interação e convivência entre pares: “o conjunto de rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interação com seus pares”. A convivência entre crianças permite-lhes desenvolver fantasias, imaginação, enfrentar os medos, além de brincar, compartilhar as brincadeiras, reproduzir e produzir jogos, enfim, partilhar significados e atribuir sentido ao mundo em que vivem.

Willian Corsaro, ao discorrer sobre a forma de interação e organização dos grupos para construção de brincadeiras substitui o uso do termo socialização por “reprodução interpretativa”, o que significa que as crianças não apenas incorporam o que é produzido e/ou imposto pelo adulto, mas também transformam e modificam o que lhes é oferecido, contribuindo de forma significativa na sociedade em que vivem, abrangendo assim aspectos criativos e inovadores da participação social na infância.

Borba (2008), utilizando Corsaro (2002), aponta que o significado do conceito “reprodução interpretativa” se refere à maneira como as crianças constroem e participam de forma ativa nas suas culturas de pares, por meio de apropriações de fatos inerentes ao mundo adulto; assim, elas reelaboram situações e vivências de acordo com seus interesses e vontades construindo uma cultura que também é própria. Em sua análise, a *reprodução interpretativa*, em Corsaro (2002) é proposta da seguinte forma:

[...] como substituição ao conceito de socialização, a fim de enfatizar a agência das crianças nos seus mundos sociais e culturais: as crianças não são meros aprendizes passivos da cultura a sua volta, mas sujeitos ativos que participam das rotinas culturais oferecidas/impostas no e pelo ambiente social, apropriando-se dos, e reinterpretando, seus elementos (BORBA, 2008, p. 145, acréscimos nossos).

No trabalho intitulado *A reprodução interpretativa no brincar ao faz de conta das crianças*, Corsaro (2002, p. 119) faz uma explanação sobre o processo de “reprodução interpretativa” analisando o brincar em uma perspectiva do faz de conta sócio-dramático de crianças pré-escolares e se dedica a observar as brincadeiras em que as crianças produzem situações de faz de conta relacionadas com suas vivências. Assim constata que, ao participarem das brincadeiras, as crianças adotavam principalmente os papéis familiares e ocupacionais, como bombeiros, policiais e professores e estabeleciam uma compreensão partilhada, realizando e planejando as ações de acordo

com os materiais existentes no contexto em que estavam presentes.

No trabalho *Reprodução interpretativa e cultura de pares*, publicado em 2009, Corsaro também aponta outras experiências vivenciadas nas pesquisas com as crianças sobre as brincadeiras de jogo de papéis que demonstram diferentes formas de elaboração da cultura infantil. Dentre os vários exemplos apresentados naquela pesquisa está o exemplo *Dois maridos*, no qual apresenta o diálogo construído entre as crianças Bill, Denny, Rita e Charles. Rita e Bill vivenciam os papéis da mulher e do marido e Denny e Charles os papéis de gatos. As crianças que interpretam papéis de marido e mulher são os que dão as ordens e os gatos, vividos por Denny e Charles, são os que obedecem. Durante a brincadeira, Denny se recusa a fazer o papel de gato, ele se cansa de ser um animal e resolve acatar a sugestão de Bill de se tornar marido também; neste momento, Rita – a suposta esposa – se encontra diante de uma situação complicada: tornar-se esposa de dois maridos e no mesmo momento afirma: “*Não posso ter dois maridos porque tenho uma avó*” e “*Não posso casar com dois maridos*” (CORSARO, 2009, p. 40).

Podemos ver, por intermédio deste recorte, que as crianças, ao brincar, não apenas interpretam os elementos da cultura, mas também experimentam, aprendem e definem papéis, símbolos e posições sociais que representam modos de organização social. Desta forma, elas representam valores da cultura de seu tempo, em uma orientação que implica um movimento permanente de constituição de identidades, tal como podemos observar na fala da criança do exemplo citado ao se negar a casar-se com dois maridos.

Agostinho (2003), na sua dissertação de mestrado intitulada *O espaço da creche, que lugar é esse?* descreve a reação das crianças diante de brincadeiras e apresenta as seguintes considerações:

[...] as crianças durante as brincadeiras davam outros sentidos e significados aos objetos, interagindo com eles de outro jeito, fugindo ao convencionalmente colocado, mas em outras ocasiões ou num momento seguinte utilizavam um objeto de forma real, demonstrando que a criança não se comporta de forma puramente simbólica no brinquedo. **Assim quando brincam, as crianças repetem e também inovam as ações esperadas pelos adultos. Nessa sua inovação, nesse seu outro jeito de se apropriar dos objetos, por vezes, confrontam-se com a lógica adulta** (AGOSTINHO, 2003, p. 80, grifos nossos).

A pesquisa de Agostinho (2003) e o exemplo anterior retirado de Corsaro (2009) nos mostram que as crianças, ao brincar e interagir, usando o faz de conta, vão produzindo de forma usual, inovadora, criativa e construtiva a compreensão do mundo em que estão inseridas, além de se envolverem afetivamente e de maneira lúdica com as crianças que estão a sua volta. Nessa mesma direção, Sarmento (2004) apresenta que durante estes momentos de interação e brincadeiras as crianças constroem e ressignificam suas culturas, apropriam-se, reinventam, fantasiam e representam fatos vividos no cotidiano, além de enfrentarem medos e angustias.

Sarmento (2004), ao discorrer sobre as manifestações culturais, as formas de interação das crianças e a produção das culturas infantis, aponta que as culturas da infância são estabelecidas tanto pelos jogos infantis, ou seja, pelas formas culturais produzidas e fruídas pelas crianças, quanto pelos modos peculiares de atribuição de sentidos e significados e pela comunicação estabelecidos nas relações entre as crianças. De acordo com este autor, as culturas infantis estruturam-se a partir de quatro eixos: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real (faz de conta) e a reiteração.

A interatividade é o primeiro eixo apresentado por Sarmento (2004) para compreender a cultura lúdica. Segundo o autor, “as crianças convivem o tempo todo com realidades diferentes, criando seus valores e identidade, para isto contribuem a família, a comunidade, a escola e as outras crianças” (SARMENTO, 2004, p. 23). O autor explica que, antes de tudo, as crianças aprendem com as outras crianças, por meio das brincadeiras, nas representações e emoções, o que é necessário para que desenvolvam uma cultura de pares.

A ludicidade constitui-se como um traço fundamental das culturas infantis; porém, brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e também uma das suas atividades sociais. Sarmento (2004, p. 25) “ressalta que, contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção para as crianças, pois o brincar é o que as crianças fazem de mais sério”.

Outro eixo apresentado por Sarmento (2004) é a fantasia do real: o autor explica que, nas culturas infantis, esse processo de imaginação do real é resultado do mundo de inteligibilidade. Trata-se de uma forma de reelaborar a realidade, incluindo acontecimentos, objetos e seres humanos, uma maneira de compreender a realidade por meio de situações imaginárias. A fantasia está na base da constituição da especificidade

dos mundos das crianças e é um elemento central usado por elas quando se deparam com situações desconhecidas, de dor e angústia e precisam resistir e enfrentar os seus problemas.

Sarmento (2004), ao tratar a questão da temporalidade para as crianças, apresenta a reiteração como um dos eixos estruturadores da cultura infantil, ao afirmar que as crianças vivem um processo contínuo de reinvestimento de novas possibilidades e que seu tempo é “um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido” (SARMENTO, 2004, p. 28). A reiteração é primordial à compreensão das dinâmicas infantis, pois as crianças sempre inventam novas brincadeiras, mudam de maneira rápida os seus papéis de faz de conta, repetem e reinventam experiências. A partir dessa relação com o tempo podemos considerar que o tempo da criança é um tempo em que predomina a imaginação (*kairós*), em detrimento de um tempo controlado e rigorosamente vivido, típico das vivências adultas (*chronos*).

Assim, por meio das brincadeiras, dos jogos e rituais as crianças, a cada momento criam, recriam e/ou recomeçam atividades e aprendizados, ou seja, constantemente as crianças inventam e aprendem novas ações e novas brincadeiras com as outras crianças, com os adultos, em diferentes situações de interação.

O ato de brincar não é inato, é aprendido a partir do nascimento e do envolvimento familiar. A criança aprende a brincar na relação com sua mãe ou com adulto responsável por ela. A brincadeira é indiscutivelmente essencial para o crescimento da criança; inicialmente, a criança entra progressivamente na brincadeira do adulto, podendo ser ela um brinquedo, depois pode tornar-se um parceiro e mais tarde reproduz situações específicas e distintas. Segundo Brougère (2004, p. 97), a criança ao nascer já se encontra inserida em um “contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto, de cultura”.

No livro *Brinquedo e cultura*, publicado no Brasil em 2004, Brougère apresenta que a concepção de criança e, conseqüentemente, de brincadeira sofreram mudanças na contemporaneidade, devido à ruptura com uma perspectiva romântica anterior sobre as crianças. De acordo com este autor:

Antigamente, a brincadeira era considerada, quase sempre, como fútil, ou melhor, tendo como única utilidade a distração, o recreio (daí o papel delegado a recreação) e na pior das hipóteses, julgavam-na nefasta. O conceito dominante de criança não podia dar o menor valor



a um comportamento que encontrava sua origem na própria criança, através de um comportamento espontâneo. Foi preciso depois de Rousseau, que houvesse uma mudança profunda na imagem de criança e de natureza, para que se pudesse associar uma visão positiva as suas atividades espontâneas (BROUGÈRE, 2004, p. 90).

Dessa forma, Brougère (2004) aponta que do ponto de vista ideológico a valorização das brincadeiras originou-se no romantismo. No entanto, para este autor, de acordo com a concepção romântica, valorizava-se a brincadeira de uma maneira que acabava por desconsiderar a dimensão social da criança, apresentando a brincadeira como uma atividade infantil e natural. Este autor valoriza a brincadeira como atividade humana que se configura em contextos sociais e culturais específicos, evidenciando, assim, que é preciso abandonar o mito da brincadeira natural.

Brougère (2004, p. 96) também critica a ideia de que o comportamento das crianças poderia ser explicado a partir do comportamento animal, tal como fora apresentado por estudos realizados pela área da psicofisiologia animal e etologia. Para este autor, “não existe uma medida comum entre os dois: o que é essencial na brincadeira infantil (a dimensão simbólica) está ausente na brincadeira animal”. Neste sentido, o autor também considera que é necessário questionar a relação entre educação e brincadeira, pois é necessário considerar que “tanto na criança quanto no animal não dispomos de provas exatas de um papel essencial da brincadeira na educação” (BROUGÈRE, 2004, p. 96).

Portanto, Brougère (2004) reconhece a brincadeira como uma atividade livre, sem limitações, constituindo-se como um espaço-tempo social que possibilita a criança se apropriar de códigos culturais e a socializar-se com pares, apropriando-se de conteúdos de sua cultura, atribuindo-lhes uma significação. De acordo com o livro *Brinquedo e Cultura*, a brincadeira

Dá testemunho da abertura e da invenção do possível, do que ela é o espaço potencial do surgimento. A brincadeira que pode ser, às vezes, uma escola de conformismo social, de adequação as situações propostas, pode, do mesmo modo, tornar-se um espaço de invenção, de curiosidade, de compartilhamento e de experiências diversificadas, por menos que a sociedade ofereça às crianças os meios para isso (BROUGÈRE, 2004, p. 106-107).

Brincar constitui-se em uma forma de expressão, não só no sentido de falar, mas também nos gestos e comportamentos, é uma atividade dinâmica que produz e resulta de transformações. Os brinquedos acumulam significados atribuídos não só pelo indivíduo que com ele brinca, mas também por várias gerações e povos ao longo da história. Ao mesmo tempo, as brincadeiras e os brinquedos, como mediadores da relação do homem com o mundo, modificam percepções e a compreensão que temos do mundo, constituindo-se em ferramentas para aprender a viver.

O brincar com, ou sem, o suporte de um brinquedo pode referenciar vários tipos de brincadeiras, valendo-se da maneira de como é disponibilizado à criança. Para as crianças brincarem livremente basta que estejam disponíveis objetos e ou brinquedos que as estimulem a agir, levando-as a construção da brincadeira, conceito apresentado abaixo:

O brinquedo é, acima de tudo, um dos meios para desencadear a brincadeira. Porém, a brincadeira escapa, em parte, ao brinquedo. Este tem, em contrapartida, funções sociais relativas à maneira como ele é colocado à disposição da criança (BROUGÈRE, 2004, p. 21).

Segundo este autor, o brinquedo deve ser visto como um produto que apresenta suas especificidades, de acordo com a sociedade e a cultura no qual está inserido; assim, também o brinquedo é produzido e visto de acordo com a imagem que a sociedade tem da criança: “não é uma visão realista, mas uma imagem do mundo destinada à criança e que esta deverá construir para si própria. O brinquedo se mostra como um objeto complexo que permite a compreensão do funcionamento da cultura” (BROUGÈRE, 2004, p. 9).

Neste sentido, no livro *Brinquedos e companhia*, Brougère (2004, p. 14) aponta que:

O brinquedo participa dessa construção da infância e dela é, ao mesmo tempo, consequência, reflexo e uma das causas. O lugar do brinquedo, sua própria existência, a forma que lhe damos, o modo como entra em relação com a criança, depende do lugar da criança na sociedade e das imagens que dela fazemos. O brinquedo é um reflexo, não tanto do mundo, como pensamos frequentemente ao selecionarmos os brinquedos mais realistas de uma época, quanto da criança, do lugar que ela ocupa e da relação que ela mantém com o mundo. O brinquedo é mais que um objeto. É um sistema de significados e

práticas [...] Por meio do brinquedo é possível compreender melhor o lugar da criança na sociedade.

Assim ao refletirmos sobre a citação apresentada acima, indagamos: quais são os brinquedos que temos hoje? Possuímos grande oferta de brinquedos, de muitos tipos, eletrônicos, convencionais, de variados preços, destinados a diversas fixas etárias, consideramos que o brinquedo tornou-se um produto de mercado cuja dinâmica prevalente é a da compra e venda; nos dias atuais, parece-nos que prevalece uma predominância de brinquedos individuais em detrimento de brinquedos coletivos, são muitos os brinquedos para as crianças que vivem e devem aprender a viver sozinhas.

Brougère (2004) considera que o brinquedo representa funções e significados variados, levando o sujeito que com ele brinca a agir e dar sentido ao que faz. A criança se utiliza do brinquedo e da brincadeira para conhecer o mundo que a cerca, o brinquedo pode ajudar a desenvolver a imaginação e o pensamento abstrato e por meio das brincadeiras poderá conhecer várias coisas, assim como poderá contribuir para a convivência com outros e para a vida afetiva infantil. Almeida (1990, p. 57), ao discorrer sobre o brincar, afirma que:

As crianças ao brincar entram em um mundo de fantasia onde tudo se torna possível, criam, reproduzem e reiteram cada brincadeira, começando sempre uma nova, isto porque o tempo da criança é sem medidas, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo capaz de ser sempre reiniciado.

Nessa direção, a criança ao brincar e ao relacionar-se com outras crianças pode apreender informações, interagir e construir conhecimentos e experiências, dando significados e sentidos para suas brincadeiras e criações. Prado (1998) discute que a cultura das crianças é construída na dinâmica social que pode ser encontrada nos espaços das brincadeiras e de socialização; são nestes espaços que as crianças imaginam e fantasiam seu mundo e suas ações.

Assim, o brincar e as brincadeiras fazem parte da vida das crianças e se caracterizam também por serem transmitidos de uma geração para outra, sendo aprendidos no cotidiano de suas vidas, na convivência com pares, nas ruas, parques, escolas, de forma que, ao brincar e se socializar as crianças produzem suas culturas infantis.

Enfim, por meio do brincar e das brincadeiras no cotidiano as crianças criam

valores e costumes. Assim, cada geração ou criança apreende e transforma brincadeiras antigas, ao mesmo tempo, cria suas próprias, modificando regras e formas de jogar; desta forma, participa da construção de culturas lúdicas. Brougère (2004, p. 59), no livro *Brinquedo e cultura*, refere-se a estas resignificações nas brincadeiras como:

A cultura lúdica está impregnada de tradições diversas: nela encontramos brincadeiras tradicionais no sentido estrito, porém talvez mais estruturada de brincadeiras reativadas, elementos, temas, conteúdos ligados à programação infantil ou a imitação dos colegas ou dos mais velhos.

Ao longo das diferentes gerações, as brincadeiras se transformam; no entanto, um significado geral do brincar permanece, modificando-se apenas sua condição de existência, tal como aparece no depoimento de D. Liliana apresentado no texto de Silva; Garcia; Ferrari (1989, p. 100), intitulado *Memórias e brincadeiras na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX*:

Eu brincava de roda, de ciranda-cirandinha, de esconde-esconde, de casinha. Tinha jogo de amarelinha, riscava a calçada e depois a gente ficava pulando... A gente pulava corda, pulava de cá pulava de lá... Se você não conseguiu pular cai fora. Peteca era em grupo também. Uma turminha do lado de cá e uma turminha do lado de lá. Você não podia derrubar a peteca no chão. De bilboquê também era em grupo. Conforme você conseguisse encaixar o bilboquê, quem encaixava mais ganhava a partida.

As brincadeiras citadas acima por D. Liliana revelam um espaço onde a criança participa, é criativa, tem seu papel e atuação, mostra também que mesmo com o passar do tempo as formas de brincar e os elementos usados na brincadeira, por exemplo, a peteca não foram totalmente modificados, corroborando assim o que as autoras apresentam em relação a permanência de modos de brincar e que geralmente o que se altera são as regras e os desafios contidos em cada brincadeira, variando de acordo com cada cultura e sociedade.

Silva et al. (1989) buscam realizar uma reflexão sobre o significado do brincar e as condições existentes para formação dos grupos de brincadeira nas primeiras décadas do século XX na cidade de São Paulo, para tal as autoras usaram como fontes de pesquisa a produção acadêmica sobre o tema, relatos de época e entrevistas com pessoas que viveram no período de 1900 a 1950.

Silva et al. (1989) apresentam em sua pesquisa que é fundamental conhecer como o brincar e as brincadeiras eram vistos e vividos em períodos anteriores para discuti-los e compreendê-los melhor na contemporaneidade, uma vez que, por meio dos relatos e das entrevistas, é possível conhecer alguns acontecimentos específicos de outras épocas, outros lugares, sobre as brincadeiras e os brinquedos que existiram. Neste sentido, por meio da investigação realizada, as autoras apresentam um panorama da história da cidade de São Paulo, a partir de diferentes dimensões: “a família, a vizinhança, a escola, o lazer, manifestações religiosas, culturais, as brincadeiras, a infância, o trabalho e a vida política” (SILVA et al., 1989, p. 43).

Assim, de acordo com as autoras, mencionadas anteriormente, as recordações do tempo de juventude, as imagens da cidade, das ruas, das brincadeiras e as infâncias vividas compõem, aos poucos, a história de uma cidade, tal como pode ser visto no depoimento de Dona Mercedes, Dona Leliana e Dona Idalina que, ao contarem suas histórias, apresentam algumas brincadeiras presentes na sua época, como andar de bicicleta, brincar no parque e correr, dentre outros:

Dona Mercedes: Na minha época, quando eu fiquei moça, eu gostava muito de ir pros bailes, eu achava que era gostoso São Paulo, naquele tempo, tinha no parque D. Pedro, um parquinho chamado Parque Shangai, eu adorava ir no parque. Depois descobri aquele salão de baile Paulistano na rua da Glória, a gente ia dançar lá, eu adorava dançar lá. Depois a gente corria o tempo todo, sem parar, pra chegar na estação, pegar o trem pra ir pra casa. A gente andava na rua da Gloria até a estação Sorocabana, lá em Carapicuíba. E eu achava que São Paulo era muito mais bonita do que agora. [...] Dona Leliana: A cidade era totalmente diferente. Tinha algumas coisas mais antigas. Na minha época a gente achava tudo bonito. Tinha as casas de chá, tinha o Mappin. Naquelas ruas, tinham aquelas casas de chá que as moças se reuniam para tomar chá com os namorados, os colegas. Tinha tudo isso que agora não tem mais. [...] Dona Idalina: Eu morava na rua Tabapuã; não tinha muito trânsito, mas acho que em São Paulo nem tinha, né? Era asfaltada e as paralelas e as transversais não eram, eram de terra e eu gostava de ficar andando de bicicleta o tempo inteiro, a gente passava o dia todo brincando (SILVA et al., 1989, p. 81, 82, 83).

Silva et al. (1989), ao pesquisarem o contexto social entre os anos de 1900 a 1950, na cidade de São Paulo, e ao estudarem o brincar e as brincadeiras contemporâneas, apresentam que a brincadeira, indiscutivelmente, é um símbolo inerente à criança e constataam que:

[...] a criança brincava ontem, brinca hoje e brincará amanhã. Más em cada tempo esse brincar tem uma característica e um significado específico. O brincar de ontem era o brincar coletivo, o grupo de brincadeiras constituído pelas crianças da vizinhança ou pelos primos. Esse brincar acontecia na rua, no quintal. A infância era caracterizada pela brincadeira e pela escola. Era só isso. [...] Os brinquedos é claro que existiam mas não tinham a importância tão grande como as brincadeiras coletivas. [...] Esse espaço de brincadeira era restrito às crianças, que se agrupavam sem complicação, com muita simplicidade (SILVA et al., 1989, p. 96).

Neste sentido, é possível afirmar que o brincar e as brincadeiras se fizeram e se fazem presentes na vida das crianças, podendo apresentar características e significados específicos de acordo com o período histórico, o local e a cultura. Os depoimentos apresentados acima, ao expressarem a importância do brincar e das brincadeiras durante a infância das depoentes, demonstram uma concepção de infância como uma fase importante da vida. No entanto, também se constata nos relatos e nas entrevistas das pessoas que viveram, no período de 1900 a 1950, a existência de uma educação severa e austera em que era permitido poucos questionamentos e os princípios e valores eram impostos e cobrados constantemente.

Depoimentos de histórias de vida, tal como os apresentados anteriormente na pesquisa de Silva et al. (1989), que discorrem acerca do sentimento de infância e que apresentam traços de uma educação da infância rígida e inflexível também podem ser encontrados no livro *Infância*, de Graciliano Ramos, escrito em 1945, na forma de romance autobiográfico e são apresentadas experiências do tempo de criança do autor, as inquietações, as angústias vividas na escola, na família e no contato com outros personagens.

Graciliano Ramos (1995), ao discorrer sobre o seu tempo de infância, descreve o local onde morava, os comércios, a escola e as brincadeiras presentes no seu tempo de criança. Apresenta as pessoas que lhe causavam sentimentos de amizade, simpatia e aquelas que lhe despertavam sentimentos de desamor, intolerância e hipocrisia. O autor inicia *Infância* narrando sua chegada ao sertão pernambucano e, posteriormente, relata sobre a mudança para Viçosa, em Alagoas, junto com sua família: o pai e a mãe – figuras dominadoras, rigorosas e incompreensivas – e as duas irmãs – uma natural e outra legítima – definidas por ele como “manchas paradas” (RAMOS, 1995, p. 9).

Nesta obra, Ramos (1995) descreve a escola da seguinte forma:

A escola, segundo informações dignas de crédito, era um lugar para onde se enviavam as crianças rebeldes. Eu me comportava direito: encolhido e morno, deslizava como sombra. As minhas brincadeiras eram silenciosas e nem me afoitava a incomodar as pessoas grandes com perguntas. [...] A escola era horrível - e eu não podia negá-la como negara o inferno. [...] Certamente haveria uma tabua para desconjuntar-me os dedos, um homem furioso a bradar-me noções esquivas. [...] **A escola** tinha me domado (RAMOS, 1995, p. 104-108, acréscimos nossos).

Podemos observar na citação acima que a escola, aos olhos de Graciliano Ramos (1995), quando se lembra de sua infância, era vista como uma instituição disciplinadora, como local de obediência e de punição; no decorrer de sua obra também é possível constatar o elevado desgosto e pessimismo com que ele se refere ao ambiente físico e aos personagens que compunham o seu ambiente familiar.

Trechos de *Infância* vão ao encontro de alguns depoimentos apresentados no livro *Memórias e brincadeiras na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX*, coincidem na forma pela qual apresentam a relação de poder entre adulto e criança, ou seja, a criança como alguém que escuta e obedece, o ser infantil que deve pedir permissão ao adulto para realizar diferentes ações, sendo que suas vontades e opiniões são pouco respeitadas e o adulto como aquele que manda e impõe. Segundo Silva et al. (1989, p. 112) “era bastante claro para todos quais os limites possíveis e as sanções que acarretavam as transgressões. A criança tinha uma espaço muito definido que não podia ser questionado em hipótese alguma”. De acordo com um depoimento de Dona Mercedes:

As crianças da minha época não eram para fazer perguntas, então ela (a madrinha) me ensinou o catecismo. [...] Quando a gente pegava flores nas outras casas para levar para professora e chegava em casa e contava pra minha tia, minha tia batia na gente. [...] Minha tia tinha uma colher de pau, abria a mão da gente e batia, a gente continuava apanhando as rosas (SILVA et al., 1989, p. 112).

No depoimento anterior, o primeiro aspecto que nos chama a atenção é a reiteração, ou seja, mesmo apanhando, D. Mercedes relata que continuavam apanhando flores; depois podemos observar tanto no trabalho de Silva et al. (1989) e de Graciliano Ramos (1995) depoimentos de pessoas adultas relatando as lembranças de infância, suas

brincadeiras, o gosto ou desgosto pela escola, pelas pessoas, as formas de brincar, relacionar-se e conviver.

Outra pesquisa que discorre acerca das brincadeiras, do brincar e das formas de interação entre as crianças é *As trocinhas do Bom Retiro*, produzida por Florestan Fernandes em 1947, a partir do olhar das próprias crianças. Roger Bastide ao prefaciar a obra de Florestan Fernandes que contém tal trabalho apresenta as seguintes considerações:

Que somos nós para as crianças que brincam ao nosso redor se não sombras? Elas nos cercam, chocam contra nós, respondem as nossas perguntas num tom de condescendência, quando fingimos interessar-nos por suas atividades, mas sente-se perfeitamente, que para elas somos como os móveis da casa, parte do cosmo exterior, não pertencemos a seu mundo, que tem seus prazeres e sofrimentos. E nós adultos vivemos também dentro das nossas próprias fronteiras, olhamos as crianças brincar, repreendemo-las como fazem muito barulho, ou se deixamos cair sobre seu divertimento um olhar amigo, não é para eles que olhamos, mas, através deles, para as imagens nostálgicas da nossa infância desaparecida. [...] Para poder estudar as crianças, é preciso tornar-se criança, quero com isso dizer que não basta observar a criança de fora, como também não basta prestar-se a seus brinquedos, é preciso penetrar, além do círculo mágico que dela nos separa em suas preocupações e paixões. E isso não é dado a toda gente (BASTIDE, 1947, apud FERNANDES, 1947, p. 153-154).

De acordo com a citação acima apresentada, estudar crianças requer tornar-se criança, aprender a olhar o mundo com outros olhos, ser capaz de criar e partilhar mundos imaginários, histórias e brincadeiras que muitas vezes são intangíveis o adulto. No trabalho *As trocinhas do Bom Retiro*, Florestan Fernandes (1947), ao colher depoimentos de crianças apresenta as principais brincadeiras, brinquedos, jogos, músicas, folclore e cantigas que faziam parte do cotidiano de crianças, das “trocinhas” nos anos 40 do século XX, que aconteciam nas ruas de alguns bairros da cidade de São Paulo, em específico no bairro Bom Retiro.

Florestan Fernandes (1947) desenvolveu um trabalho que contribuiu ao mesmo tempo para um estudo de sociologia e do folclore ao estudar os grupos infantis, as formas de manifestação e socialização nas brincadeiras. No decorrer desse texto, o autor aponta que a condição básica para a formação das “trocinhas” – denominação atribuída aos grupos de crianças – é a vizinhança, a convivência das crianças na rua. Neste texto, o conceito de cultura infantil apresentado aproxima-se de folclore.



Para Fernandes (1947, p. 173), as representações produzidas pelas crianças não são necessariamente reproduções fieis do que é visto nos adultos ou nas gerações passadas, elas criam situações e brincadeiras que lhe são convenientes e significativas para determinado momento. Comumente, os pequenos brincam com figuras cristalizadas como “papai e mamãe”, “polícia”, “dentista” etc., e isto não significa que estas seriam a reprodução da imagem de um adulto em específico, as crianças “também elaboram, é obvio, parte dos elementos de seu patrimônio cultural”.

Para realização de sua pesquisa com as crianças, Fernandes (1947, p. 156) colheu material sobre:

o folclore infantil, cantigas de ninar e de acalanto, cantigas de piquenique, brinquedos de salão, respostas, ou melhor, jogo de pulha entre adultos, alguns contos, lendas e fabulas, adivinhas populares, sonhos (apenas as interpretações de cunho mágico), superstições, ditos e provérbios.

Ao realizar sua pesquisa e iniciar a coleta de dados, Fernandes (1947, p. 163) constatou que nos primeiros anos de vida as meninas e os meninos participavam juntos dos grupos de brincadeiras; no entanto, ao chegarem à puberdade, uma separação entre meninos e meninas tornava-se visível e usavam o seguinte lema para enfatizar a separação entre os sexos: “home com home, muié com muié, faca sem ponta, galinha sem pé”. As crianças além da separação por gênero usavam diferentes estratégias para inserir-se e se manter nos grupos, por exemplo, acamaradavam-se com um dos membros do grupo, as meninas procuram agrupar-se de acordo com as habilidades femininas – os grupos constituídos pelas meninas dão mais valor à classe social, uma das formas de ser bem aceita pelo grupo era ser menina rica; outro fator importante que é levado em consideração para inserção de um novo membro no grupo era a nacionalidade da criança.

De acordo com *As trocinhas do Bom Retiro*, a constituição de grupos infantis pode ser vista como um meio de introduzir as crianças em sistemas de valores, regras, cultura local e no convívio em sociedade; mas, sobretudo, era uma experiência significativa, no que diz respeito à interação entre crianças e o meio social. Desta maneira, Fernandes (1947) considera que a constituição dos grupos infantis e a forma como as crianças ali interagem e criam suas brincadeiras possibilitam também uma preparação para a vida adulta e a disseminação de um sentimento de solidariedade entre

os membros do grupo.

Fernandes (1947), ao discorrer sobre o folclore infantil do bairro Bom Retiro, apresenta a maneira como os membros do grupo que integram os folguedos – brincadeira ou divertimentos – distribuem os papéis lúdicos e aponta que, posteriormente à distribuição dos papéis nos folguedos, inicia-se a execução como, por exemplo, das rodas – brincadeira predileta das crianças na primeira infância, sobretudo, das meninas –, dos jogos, das parlendas e das pegadas infantis. As pegadas constituem-se em situações de brincadeiras em que uns enganam os outros, fazendo chacota de uns diante do grupo, como por exemplo, “enganei um bobo, na casca do ovo, vestiu de bobo, na casca do ovo” (FERNANDES, 1947, p.248); os *ex-libris* são espécies de etiquetas personalizadas feitas por meninos e meninas nas escolas para personalizar livros e cadernos, por exemplo: “livro do meu tesouro, tesouro do meu saber, muito triste hei de ficar no dia em que o perder, se este livro for perdido, também deve ser achado, pra melhor ser conhecido, deixo meu nome assinado (fulano)” (FERNANDES, 1947, p. 250).

Nessa direção, Fernandes (1947, p. 156) encerra seu trabalho apresentando que,

Existe uma profunda e intensa ligação entre nós e o nosso passado, ainda vivo nas diversas peças de tradição oral, pelo menos nos níveis do folclore infantil. [...] Os elementos que constituem grande parte do patrimônio lúdico das crianças, são todos tradicionais, o que quer dizer que são valores vindos do nosso passado, do período de nossa formação, constituindo o ambiente moral que nos formamos.

No trabalho *As trocinhas do Bom Retiro*, Florestan Fernandes já em 1947 apresentava a importância ou possibilidades dos estudos acerca da infância, sobre as formas de relacionamento e interação entre crianças e sobre a formação dos grupos infantis; discutiu como as brincadeiras, o brincar, os jogos e outros elementos presentes na cultura contribuem significativamente para a aprendizagem, para a formação social e cultural das crianças.

O brincar e as brincadeiras, além de serem importantes para formação social e cultural das crianças são reconhecidos como direitos infantis na *Declaração Universal dos Direitos da Criança*, de 1959, e em 1990 a Organização das Nações Unidas (ONU) os reafirmou na *Convenção sobre os Direitos da criança* através do Artigo 31:

Os estados reconhecem o direito da criança de descansar e ter lazer, de brincar e realizar atividades recreacionais apropriadas à sua idade e de participar livremente da vida cultural e de artes (BRASIL, 1990, p. 22).

O Artigo citado acima uma vez mais reafirma o direito da criança ao brincar e às brincadeiras, uma vez que através do brincar pode construir mundos imaginários, aprender, interagir com os pares, imaginar, reproduzir e estruturar constantemente o seu tempo; desta forma, ao falarmos de direitos humanos é importante ressaltar o reconhecimento do brincar como um direito de toda criança.

Brincando, as crianças desenvolvem a imaginação e a criatividade entre outras funções humanas; as brincadeiras proporcionam situações que estimulam as crianças a desenvolverem suas habilidades intelectuais, levam-nas a conhecer regras, construir valores e limites, estimulando o desenvolvimento integral de cada ser humano em diversas situações, como por exemplo, propor soluções para problemas, explorar o mundo ao seu redor e encontrar-se nele.

Nessa direção, para que as crianças possam exercer a possibilidade de criar e inventar é imprescindível que participem de uma diversidade de experiências que são em grande parte alcançadas através do brincar e das brincadeiras.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, (vol.1, 2004, p.27) a brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não brincar”. Com isto, a brincadeira ocorre primeiro no plano da imaginação, implicando que a criança ao brincar tenha um domínio da linguagem simbólica.

Partindo deste pressuposto, para que aconteçam brincadeiras as crianças precisam apropriar-se de elementos da realidade, criando o faz de conta numa mescla de fantasia e realidade. Oliveira (2000, p. 55) aponta que:

As crianças constroem suas brincadeiras recortando pequenas ações das outras, ajustando-se a elas, quer seja repetindo-as integralmente ou parcialmente, quer seja acrescentando-lhes algo e, até, substituindo parte delas. Cada uma das crianças parece fazer uma ‘previsão’ do que é brincadeira e age nessa direção, mas a cada instante é confrontada com as ações das outras crianças e o efeito de suas próprias ações.

Neste sentido, é importante destacar que autores que escrevem sobre o brincar e

que aqui foram apresentados trazem em seus trabalhos um olhar holístico em que apresentam as crianças como seres capazes; tal como mostra Oliveira (2008, p. 129; 137) ao se referir ao brincar:

O brincar promove experiências sociais, as quais contribuem com o desenvolvimento cognitivo, seja indiretamente promovendo o crescimento da habilidade de se colocar no lugar do outro, seja diretamente fornecendo oportunidade das crianças perceberem como são os outros (OLIVEIRA, 2008, p. 129-137).

O brincar e as brincadeiras aparecem em diversos trabalhos como um direito da criança, como uma possibilidade de interagir com o mundo a sua volta. O brincar oferece à criança a oportunidade de assimilar o mundo exterior ao interior. Autores como Kishimoto (2008), Wajskop (1995), Pedrosa (1995), Oliveira (1994) veem o brincar como uma atividade vital da criança por mesclar realidade e fantasia, estimulando a criança a se socializar com outros sujeitos.

Em um dos trabalhos de Kishimoto (2008), intitulado *Brinquedo, gênero e a educação na brinquedoteca*, a autora discorre sobre o papel do brincar e do jogo dentro da brinquedoteca, temática importantes ao se realizar pesquisas com crianças. O brincar aparece neste trabalho de Kishimoto como possibilidade de construção e reconstrução de atividades lúdicas entre as crianças, como um lugar que favorece a criação de atividades livres.

Dada a importância da brincadeira na cultura infantil podemos concluir que os elementos dessa cultura devem ser respeitados e trabalhados no contexto da escola, da comunidade e da sociedade, pois as crianças fazem uso de formas específicas de comunicação e socialização que devem ser incentivadas. As crianças são sujeitos integrantes e co-construtores da cultura infantil, por isso podemos valorizar os saberes que fazem sentido para elas, indo ao encontro do que é importante acrescentar à vida delas para que os saberes desenvolvidos nos diferentes espaços se concretizem no contexto das culturas infantis.

## **2.2 Sobre brinquedos infantis: contribuições de Walter Benjamin**

Como o significado, a função e a forma de enxergar o brinquedo foram se modificando ao longo do tempo? Procuraremos responder estes questionamentos a

partir das leituras realizadas no livro *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a Educação* escrito por Walter Benjamin (2002); este autor nasceu em 1892 na cidade de Berlim, na Alemanha e faleceu tragicamente no ano de 1940, por suicídio. Filósofo marxista, crítico da cultura de sua época, defendia uma educação proletária, o que segundo Benjamin (2002, p. 8) “desde cedo gerou a recusa radical de vender a alma à burguesia”. Benjamin foi um grande colecionador de livros, objetos antigos e brinquedos, foi um dos estudiosos que têm contribuído de maneira significativa para compreendermos as infâncias, também se dedicou a escrever sobre jogos e livros infantis, temas muito presentes na contemporaneidade.

No capítulo *História Cultural do brinquedo*, do livro *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a Educação*, Benjamin (2002) apresenta-nos que a origem dos brinquedos vem da indústria doméstica e que antes do século XIX os brinquedos não eram construídos pelas fábricas e lojas especializadas, tal como acontece nos dias atuais. De acordo com esse autor, os brinquedos “surgiram originalmente das oficinas de entalhadores de madeira, artesãos, de fundidores de estanho, etc.” (BENJAMIM, 2002, p. 90).

O autor aponta que:

O estilo e a beleza das peças mais antigas explicam-se pela circunstância única de que o brinquedo representava antigamente um produto secundário das diversas oficinas manufatureiras, as quais, restringidas pelos estatutos corporativos, só podiam fabricar aquilo que competia ao seu ramo. Quando no decorrer do século XVIII, aflorara os impulsos iniciais de uma fabricação especializada, as oficinas chocaram-se por toda parte contra as restrições corporativas. Estas proibiam o marceneiro de pintar ele mesmo as suas bonequinhas, para a produção de brinquedos de diferentes matérias obrigavam várias manufaturas a dividir entre si os trabalhos mais simples, o que encarecia sobremaneira a mercadoria (BENJAMIN, 2002, p. 90).

De acordo com Benjamin (2002, p. 91), na cidade de Nuremberg, localizada na Alemanha, iniciaram-se as primeiras exportações de brinquedos advindos de manufatura e ambientes domésticos para o comércio daquela região:

Os avanços da Reforma obrigaram muitos artistas que até então haviam produzido para a igreja a reorientar a sua produção pelas demandas de objetos artesanais e a fabricarem objetos de arte menores para a decoração doméstica em vez de obras de grande formato. Deu-

se assim a excepcional difusão daquele mundo de coisas minúsculas, que faziam então a alegria das crianças nas estantes de brinquedos e dos adultos nas salas de arte e maravilha, e com a fama dessas quinquilharias de Noruemberg deu-se ainda o predomínio dos brinquedos alemães no mercado mundial, o qual até hoje permanece inabalável.

No entanto, inicia-se no final do século XVIII um processo de desvalorização destes objetos em miniatura e os brinquedos maiores, coloridos e com formatos que despertam a atenção das crianças passam a ganhar lugar nas brincadeiras e nas casas das famílias, assim “uma emancipação do brinquedo põe-se a caminho, quanto mais a industrialização avança, tanto mais decididamente o brinquedo se subtrai ao controle da família, tornando-se cada vez mais estranho não só às crianças mas aos pais” (BENJAMIN, 2002, p. 92). É importante destacar que mesmo os brinquedos sendo considerados por alguns como algo fútil e sem valor, sempre foi visto pela grande maioria dos adultos e das crianças como um objeto que proporcionava um prazer e uma alegria de crianças.

Em relação ao brincar e a brincadeira, o texto *História Cultural do brinquedo* apresenta que talvez já se tenha superado a premissa de que pensava-se ser a brincadeira da criança construída e iniciada através do brinquedo, sendo que na realidade ocorre o contrário, ou seja, são as crianças que criam e transformam diferentes objetos para brincar: “a criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se bandido ou guarda” (BENJAMIN, 2002, p. 93). Nas mãos das crianças tudo pode tornar algo mágico, capaz de se transformar e de ser o que ainda não é.

O autor critica práticas imitativas no brinquedo nos seguintes termos: “quanto mais ilimitadamente a imitação se manifesta neles, tanto mais se desviam da brincadeira viva” (BENJAMIN, 2002, p. 93) e ressalta que a essência da brincadeira é a repetição. A repetição é entendida pelo autor como início de outra coisa, algo novo, um recomeçar, já que no universo infantil as crianças criam, transformam e constantemente dão sentidos diferentes durante as brincadeiras. Assim, para o autor, as crianças, a cada momento, podem usar os mesmos brinquedos e as mesmas brincadeiras e elaborar ações diferentes, com sentidos diferentes, “a essência do brincar não é um fazer como se, mas um fazer sempre de novo” (BENJAMIN, 2002, p. 102).

De acordo com Benjamin (2002, p. 94), quanto mais chamativos e trabalhados

os brinquedos mais se tornam distantes de serem vistos como objetos de brincar, o autor apresenta também que ao tentar explicar o brinquedo apenas a partir do ponto de vista da criança não seria possível definir um conceito sobre este, pois “as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada. [...] Os brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e segregada, mas são um mudo diálogo de sinais entre a criança e o povo”.

No livro *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* compreendemos que este autor não apresenta de forma específica uma teoria acerca da educação ou do brincar, e sim dedica-se a nos ajudar a refletir sobre o tema da infância, discorrendo sobre a importância de observar as crianças e aprender a ouvi-las e compreendê-las. No que se refere ao brincar, Benjamin (2002, p. 85) apresenta que nos momentos de brincadeira as crianças fantasiam, criam mundos imaginários, representam aspectos do cotidiano, e considera que tal fato deve ser visto com acuidade pelo adulto; para este autor “não há dúvida que brincar significa sempre libertação. Rodeados por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio”.

Em relação aos brinquedos, Benjamin (2002, p. 96) apresenta que o universo infantil é em grande medida influenciado pelas gerações antigas e que constantemente as crianças defrontam-se com essas influências recebidas de povos de outras gerações ou dos adultos que estão ao seu redor. Nessa direção, aponta que mesmo quando os brinquedos não imitam os objetos de adultos “cria-se um confronto, e, na verdade não tanto da criança com os adultos, mas destes com as crianças”, uma vez que é o adulto que disponibiliza os brinquedos para as crianças. Assim, mesmo as crianças sendo livres para escolher com o que brincar, sabemos que muitos objetos como, por exemplo, a bola e a pipa eram de uso obrigatório na realização de cultos e festas religiosas e só posteriormente passaram a ser vistos como brinquedos, devido à forma como as crianças passaram a vê-los, reelaborando-os e transformando-os.

O autor aponta ainda que:

O brinquedo é condicionado pela cultura econômica, e muito em especial pela cultura técnica das coletividades. Mas se até hoje o brinquedo tem sido demasiadamente considerado como criação da criança, assim também o brincar tem sido visto em demasia a partir da perspectiva do adulto (BENJAMIN, 2002, p. 100).

Benjamin (2002) criticava os adultos que construíam brinquedos e tentavam

entender as brincadeiras a partir de uma visão adultocêntrica, desconsiderando os gostos e as opiniões das crianças; este autor entendia a criança como um sujeito que participa e contribui significativamente no contexto sócio-histórico-cultural em que vive, como um ser criativo, inteligente, imaginativo, que cria e reelabora diferentes ações e objetos, não se limitando a imitar os adultos, considerava também que quando a criança constrói, inventa e organiza o seu brinquedo adquire experiências mais enriquecedoras do que quando recebe o brinquedo pronto.

No texto *Rua de mão única*, Benjamin (2002, p. 107), ao escrever sobre a criança desordenada, explica a capacidade de transposição das crianças para com os objetos e as brincadeiras, a forma como estas ressignificam e dão novos sentidos aos diferentes objetos:

Na criança as coisas passam-se como nos sonhos, não conhecem nada que seja constante; as coisas sucedem-lhe, assim julga, vão ao seu encontro, esbarram com ela. Os seus anos de nômade são horas na floresta do sonho. É de lá que arrasta a sua presa até a casa para limpar, fixar e desmontar. As suas gavetas de se transformar, em jardim zoológico e museu criminal em arsenal e cripta. “Arrumar” seria destruir uma construção repleta de castanhas eriçadas de espinhos que são clavas, papéis de estanho que são um tesouro de pratas, paralelepípedos de madeira que são ataúdes, cactos que são totens e tostões de cobre que são escudos.

De acordo com a citação acima, é possível compreender que as crianças se interessam por coisas simples e variadas, são capazes de construir ou ressignificar constantemente as mais variadas situações e também objetos, as crianças “sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro” (BENJAMIN, 2002, p. 104). Nessa direção, tecidos, pedras e madeiras são objetos valiosos nas brincadeiras, uma vez que partimos do pressuposto de que é a criança que transforma o objeto em determinado brinquedo e reproduz brincadeiras dando sentidos e formas de acordo com sua imaginação.

Dessa forma, por meio da leitura da obra do filósofo Walter Benjamin, podemos constatar que o significado e a forma que enxergamos os brinquedos e as infâncias foram se modificando ao longo do tempo e de acordo com a organização técnica das sociedades; no entanto, de acordo com este autor “demorou muito tempo até que se



desse conta que as crianças não são homens em dimensões reduzidas. É sabido que mesmo as roupas infantis só muito tardiamente se emanciparam das adultas” (BENJAMIN, 2002, p. 86).

### **2.3 Brinquedoteca: um espaço de múltiplas possibilidades**

Em relação ao surgimento das brinquedotecas, pode-se constatar que a primeira vez que se fez referência a este termo foi em 1934, em Los Angeles, devido ao fato de que algumas crianças estavam roubando brinquedos de uma loja próxima à escola em que frequentavam, tal fato repercutiu na criação de um serviço de empréstimo de brinquedos – Toy Libraries –, estabelecimento que, segundo Cunha (1992), permanece funcionando até os dias atuais. As brinquedotecas começam a se expandir, sobretudo a partir do ano de 1960, em alguns locais, como a Suécia – onde surgiu a primeira ludoteca; na Inglaterra – denominada biblioteca de brinquedo; e no Canadá onde foram realizados os primeiros congressos com debates e apresentações de trabalhos sobre este tema; a partir de então, a discussão acerca da brinquedoteca se expandiu por vários países, passando a ser considerada não apenas como um ambiente que empresta brinquedos e sim ligada um espaço ligado às questões de aprendizagem da criança.

Nessa direção, a partir dos anos 1970, começa a se expandir no Brasil as ideias e os estudos concernentes a brinquedotecas. De acordo com Santos (1995, p. 14), a primeira brinquedoteca brasileira surgiu na Escola de Indianópolis em São Paulo:

com objetivos diferenciados da Toy Libraries e com características e filosofias voltada às necessidades da criança brasileira, priorizando o ato de brincar, mantendo o setor de empréstimo – função inicial no surgimento das brinquedotecas – e atendendo diariamente as crianças.

A autora aponta ainda que em 1984 instituiu-se a Associação Brasileira de Brinquedoteca, incentivando o desenvolvimento de estudos acerca desta temática em várias regiões do Brasil, sendo caracterizada de formas distintas, de acordo com a região, valores e cultura da população.

Santos (1995, p. 15-16) esclarece ainda que existem vários tipos de brinquedoteca:

- escolares: geralmente são as escolas que trabalham com a Educação Infantil e procuram suprir as necessidades de materiais para o desenvolvimento da aprendizagem. Caracteriza-se pela montagem de um acervo, sendo utilizada a própria sala de aula como espaço para brincar;
- de bairro: montadas com a participação da comunidade e de associações, são frequentadas pelas crianças da comunidade;
- de hospitais ou clínicas: este tipo colabora no tratamento de crianças com problemas, para amenizar traumas da internação ou com a terapia;
- de universidades: montada por profissionais da educação, com a finalidade principal de pesquisa e formação de recursos humanos;
- circulantes: também chamadas de ambulantes, móveis, itinerantes. Este tipo pode ser adaptado a um ônibus ou instalado dentro de um circo. A finalidade é de levar a brinquedoteca a diferentes lugares, o tempo em cada local varia, dependendo de cada situação;
- biblioteca: funciona somente como setor de empréstimo;
- rodízio: não tem lugar definido, um grupo de crianças troca brinquedos sob forma de rodízio, levando para casa o brinquedo por empréstimo por tempo determinado: um novo encontro é marcado e os brinquedos são novamente trocados;
- temporários: são montados em locais onde acontecem grandes eventos, para oferecer um espaço para criança, enquanto os pais participam da programação.

Podemos constatar, na citação acima, a existência de diferentes tipos de brinquedotecas que apresentam características distintas; no entanto, todas com um mesmo objetivo: proporcionar o brincar livre, as brincadeiras, o faz de conta, a imaginação e a interação entre diferentes sujeitos. De acordo com Santos (2000), brinquedoteca significa, sobretudo, uma mudança de postura em relação ao processo educativo e não apenas um ambiente que contém brinquedos, ou seja, um espaço criado para o brincar livre, lugar em que as crianças podem interagir de forma lúdica e prazerosa, desenvolvendo a criatividade, a imaginação, a interação e a expressão.

A brinquedoteca é vista como um ambiente que proporciona brincadeiras, jogos e possibilita à criança expressar-se por meio de atividades livres e voluntárias em que manifesta seus desejos e suas vontades, valendo-se de sua criatividade para elaborar as próprias regras de convivência. Ainda que a brincadeira esteja formalmente incluída nos

currículos escolares, uma brinquedoteca pode incentivar as possibilidades das crianças explorarem as contradições e potencialidades do real e do imaginário, conforme nos esclarece a citação apresentada abaixo:

O espaço deve ter uma configuração visual e espacial que facilite o desenvolvimento da imaginação, espaços livres onde elas [as crianças] possam correr brincar, e construir casinhas, cabanas, lojas, castelos, espaço para roupeiro com espelhos e roupas, espaços para leitura, teatro, espaços para pintura e artes plásticas, espaços para jogos e espaços com móveis com mesas, bancos, cadeiras de fácil manipulação para permitir a reorganização constante do local pelas crianças (SILVA *et. al.*, s/d, p. 3, acréscimos nossos).

Assim, a brinquedoteca, além de ser um espaço destinado ao brincar e a promover interações entre as crianças, pode ser um lugar que incentiva a explorar, a conhecer e a interagir, possibilitando a brincadeira, a fantasia e o constante desejo de criar, construir e reconstruir, ações inerentes às brincadeiras presentes no universo infantil. De acordo com Cunha (2001, p. 15), a brinquedoteca “é um espaço onde as crianças vão para brincar livremente, com todo o estímulo à manifestação das potencialidades e necessidades lúdicas”.

Nessa direção, procuramos apresentar as temáticas que são objetos de análise do nosso estudo: o brincar, a brincadeira, o brinquedo e a brinquedoteca a partir de estudos sobre o assunto; nos apoiamos também na legislação instituída para criança de zero a cinco anos que trata dos direitos da criança à educação e ao brincar. Assim, posteriormente ao presente capítulo, nos dedicaremos à análise das temáticas concernentes a esta pesquisa nos trabalhos apresentados e publicados entre os anos de 1988 e 2010 no Grupo de Trabalho *Educação da criança de 0 a 6 anos* (GT07), nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

### CAPÍTULO 3

## CONSTRUINDO CAMINHOS METODOLÓGICOS: encontrar significados e construir conhecimentos

*A amizade da leitura não está em olhar um para o outro, mas em olhar todos na mesma direção. E em ver coisas diferentes. A liberdade da leitura está em ver o que não foi visto nem previsto. E em dizê-lo. Mas para que essa liberdade seja possível, é preciso entregar-se ao texto, deixar-se inquietar por ele, e perder-se nele. A liberdade aqui só é generosidade. Não apropriação do texto para nossos próprios fins, mas desapropriação de nós mesmos, no texto. Porque a palavra que o texto dá para que a tomemos, só é dada ao preço da suspensão do nosso querer dizer, das nossas intenções, da nossa vontade. Porque a palavra que se toma não se toma porque se sabe, mas porque se quer, porque se deseja, porque se ama.*

(LARROSA, 2000, p. 145).

Tomamos de empréstimo as palavras de Jorge Larrosa, ao dizer que “*a amizade da leitura não está em olhar um para o outro, mas em olhar todos na mesma direção. E em ver coisas diferentes*”; assim, buscamos estabelecer um diálogo com os leitores interessados nas questões concernentes às crianças e às infâncias a partir da produção da ANPEd, apresentando o método e os materiais utilizados de maneira a contribuir e compartilhar saberes com aqueles que também olham na mesma direção que nós, ou seja, que se dedicam a compreender e aprender sobre as infâncias e o universo infantil.

Segundo Certeau (1996, p. 21), realizar uma pesquisa científica “é abrir um canteiro imenso de obras: definir um método, descrever, comparar [...] procurar, tateando, elaborar uma ciência prática do singular”. Nessa direção, procuramos abrir novos caminhos, construir novos canteiros e, acima de tudo, propor a construção de olhares diferentes acerca das temáticas abordadas neste trabalho, para que mais uma vez o brincar, as brincadeiras e o lúdico não sejam tratados como um passatempo sem consequências, como algo fútil que não merece atenção.

Iniciamos o presente estudo com a identificação dos textos que foram apresentados e publicizados no GT07 a partir de 1988, por intermédio da busca dos

materiais (textos, CD, anais e boletins) na secretaria da Associação da ANPED, localizada no Rio de Janeiro; em um primeiro momento, informações foram trocadas e dúvidas foram esclarecidas por e-mail, telefonemas e trocas de correspondência postal.

No entanto, segundo as informações da secretaria da ANPED, a Associação não dispunha de todo o material que precisávamos para a análise, possuíam material completo somente de trabalhos realizados após o ano 2000, os quais podemos encontrar no sítio eletrônico da associação. Posteriormente, recebemos o CD-ROM histórico produzido pela ANPED, no qual encontramos alguns trabalhos referentes aos primeiros anos de funcionamento do GT07 (1988 até 1999), *locus* de estudo da presente investigação. Contudo, é importante esclarecer que grande parte do material contido no CD histórico apresentava somente algumas capas de encontros anuais, alguns resumos e a relação dos trabalhos apresentados; entretanto, muitos textos apresentados na relação do CD não se faziam presentes na íntegra.

Em seguida, entramos em contato com a Biblioteca Ana Maria Poppovic, da Fundação Carlos Chagas e conseguimos localizar os primeiros boletins completos selecionados para a pesquisa – 1988, 1989, 1990 –, nos quais encontramos informações acerca das primeiras reuniões do GT07. Os boletins podem ser vistos da seguinte forma:

O primeiro número, com caráter informativo, foi publicado em jan./fev. de 1979. Por meio desse veículo, a ANPED passou a divulgar as reuniões anuais e seus resultados. Em 1985, após a IX Reunião Anual, realizada no Rio de Janeiro, o Boletim assumiu novo formato e passando a ser impresso, com números informativos e quatro números anuais de conteúdo político-acadêmico, um deles sempre dedicado a reunião científica anual. No período de 1989 a 1991, foi editado apenas um número por ano, divulgando os resumos dos trabalhos apresentados nas reuniões anuais. A partir da 15ª Reunião, em 1992, o Boletim passa a ser editado duas vezes por ano: um número contendo a Programação da Reunião Anual e os resumos dos trabalhos a serem apresentados durante esse evento, e outro divulgando os relatórios gerais da Reunião e das atividades desenvolvidas pelos GT (FÁVERO et al., 1999, p. 1).

Por termos conseguido apenas os boletins referentes aos primeiros anos de funcionamento do GT07, reiniciamos o trabalho para localizar e completar todo o material referente aos anos de 1990 a 1999. Depois da Biblioteca Ana Maria Poppovic, fizemos visitas, contatos via e-mail e por telefone com algumas bibliotecas, tais como a

da Universidade de São Paulo – USP, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP e Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, afim de verificar se estas Universidades possuíam algum material.

Na Universidade de São Paulo encontramos alguns textos completos de trabalhos apresentados. Por contato com a professora Eloisa Acires Candal Rocha, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), conseguimos localizar o restante do material referente aos anos de 1991 a 1999; exceto o ano de 1990, do qual, até o presente momento, pudemos localizar apenas alguns textos esparsos apresentados e publicizados naquele ano. A professora Eloisa fez cópia de todo o material que estava arquivado na UFSC e nos enviou pelo correio. Assim, os trabalhos que compõem o GT07 foram sendo encontrados, de forma variada em bibliotecas de diferentes universidades, em acervos particulares e em formatos distintos: boletins, cadernos de resumo, textos impressos e em um CD produzido pela Anped<sup>4</sup>.

Após localizar os trabalhos referentes ao período de 1988 a 2010, mantivemos contato com algumas pesquisadoras que foram coordenadoras do grupo de trabalho GT07 em períodos diferentes: algumas delas nos deram informações, outras disseram não ter informações a respeito dos trabalhos apresentados e publicizados no GT07, além de outras não responderam aos e-mails que enviamos. As pesquisadoras que nos ajudaram a recompor o conjunto de trabalhos e informações – com textos e outros materiais a respeito da constituição do grupo de pesquisa – foram as professoras Eloisa Acires Candal Rocha, Maria Letícia Nascimento, Tizuko Morchida Kihimoto e Zilma Moraes Ramos de Oliveira.

Em relação à metodologia, utilizamos inicialmente a pesquisa bibliográfica, visto a sua importância para trabalhos de cunho científico. Amaral (2007, p. 1) esclarece que a pesquisa bibliográfica consiste “no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa”. O autor aponta também que é

---

<sup>4</sup> - Os cadernos de resumo, conhecidos também como Cadernos ANPED foram publicados pela primeira vez no ano de 1982; após 1989 estes cadernos foram reorganizados e em 1993 passaram a ser tratados sobretudo como um dos instrumentos de divulgação das discussões realizadas na ANPED. Os textos impressos são os trabalhos enviados por pesquisadores e professores para serem avaliados pelo Comitê Científico e apresentados em grupos de trabalho (GT) específicos. Já o CD histórico - 1988 a 1999 - foi construído em 2002 para comemorar 25 anos de Reunião Anual, tendo como propósito reunir os boletins, trabalhos completos, resumos e informações apresentados nas reuniões da associação.

importante em todo trabalho científico realizar uma pesquisa bibliográfica aprofundada sobre o tema de estudo, é necessário que o pesquisador faça um histórico sobre o tema escolhido, faça leituras, estude e conheça exaustivamente o tema para que seja possível encontrar respostas para os problemas e objetivos elencados na pesquisa.

Na presente investigação, reunimos trabalhos que compõem o conjunto de produções do GT07 e, posteriormente, analisamos tais produções, consideradas por nós como documentos e nossas fontes históricas de informação, de acordo com as temáticas selecionadas por nós.

Le Goff (1990), ao escrever sobre a pesquisa histórica, aponta que os documentos utilizados em uma pesquisa científica poderão ser encontrados de maneiras distintas: em arquivos, investigações arqueológicas, museus, bibliotecas, dentre outros; explica que o investigador precisa ter clareza sobre o que é considerado um documento. Para o autor, a história é uma forma científica da memória coletiva e é formada por materiais que podem ser vistos sob duas formas principais: os monumentos, constituindo-se da herança do passado e os documentos a partir da escolha do historiador. No capítulo *Documento-monumento*, do livro *História e Memória*, de 1990, o autor define monumento e documento da seguinte forma:

O monumento é tudo aquilo que pode evocar o passado, perpetuar a recordação, por exemplo, os atos escritos. O monumento tem como características o ligar-se ao poder de perpetuação, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas (é um legado à memória coletiva) e o reenviar a testemunhos que só numa parcela mínima são testemunhos escritos. O termo latino *documentum*, derivado de *docere* 'ensinar', evoluiu para o significado de 'prova' e é amplamente usado no vocabulário legislativo. É no século XVII que se difunde, na linguagem jurídica francesa, a expressão *titres et documents* e o sentido moderno de testemunho histórico data apenas do início do século XIX. [...] O documento que, para a escola histórica positivista do fim do século XIX e do início do século XX, será o fundamento do fato histórico, ainda que resulte da escolha, de uma decisão do historiador, parece apresentar-se por si mesmo como prova histórica. A sua objetividade parece opor-se à intencionalidade do monumento. Além do mais, afirma-se essencialmente como um testemunho escrito. (LE GOFF, 1990, p. 463).

Le Goff (1990) faz uma reflexão acerca destes dois tipos de materiais, as formas de uso e a legitimidade de ambos. O autor explica que o monumento era tratado como um material historiográfico de valor contestável; já o documento um material escrito

legítimo, por estar relacionado a uma neutralidade, consolidando-se inclusive como provas e fontes de registros ao longo do tempo.

No entanto, o autor esclarece que quando se recupera um documento para ser analisado, não se recupera a complexidade social, mas apenas uma versão dos fatos, já que algumas informações contidas nestes podem correr o risco de ser manipuladas, ou mesmo desconsideradas. Assim, o autor acredita na existência de documentos-monumento, ou seja, a existência de documentos que poderiam também apresentar uma aparências enganosas, cabendo ao pesquisador interrogá-los, através de uma análise cuidadosa, para evitar conclusões equivocadas.

De acordo com o autor, o documento constitui-se fruto das intenções e escolhas de um grupo, sendo ele de interesse pessoal e/ou coletivos, construído de acordo com crenças e valores de uma sociedade e de acordo com a conjuntura social, econômico, cultural e política. Desta forma, é necessário que o pesquisador compreenda as condições em que os documentos utilizados por ele foram produzidos, ou seja, quem eram os grupos responsáveis pela elaboração desses ou daqueles documentos, já que todo material apresenta marcas de seu tempo, dos interesses pessoais e coletivos; logo, todos eles apresentam uma intencionalidade.

Le Goff (1990, p. 470) explica que o documento é um testemunho, devendo o seu significado aparente ser desmistificado, pois o documento é um monumento e “somente a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa”. Também esclarece que os fundadores da revista *Annales d'histoire économique et sociale*<sup>5</sup>(1929), conhecidos como os pioneiros de uma História Nova, insistiram sobre a importância de ampliar o entendimento acerca do que é o documento, já que não há História sem documentos. No entanto, foi a partir da década de 1960 que se iniciou uma revolução documental, quando o interesse da memória coletiva expandiu-se para além

---

<sup>5</sup> A Escola dos Annales foi criada por Lucien Febvre e Marc Bloch, no século XX, a partir da fundação da Revista *Annales d'Histoire Économique et Sociale*, em 1929. A fundação dessa revista repercutiu de forma impactante ao apresentar como proposta inicial acabar com a visão positivista da escrita da História que perdurou durante muito tempo. Entre as mudanças pretendidas pela Escola dos Annales estava a de que a história não é apenas uma sequência de grandes acontecimentos, podendo ser escrita também através de simples ocorrências. Os documentos também passaram a ser tratados como materiais que podem ocultar pontos ou esconder informações, cabendo ao historiador um olhar mais crítico e desconfiado nas investigações.



dos grandes homens e acontecimentos, mas também incorporou sujeitos considerados excluídos, os pobres e os pequenos acontecimentos, tal fato inaugurou “a era da documentação da massa” (LE GOFF, 1990, p. 467).

Le Goff esclarece que o papel do historiador/pesquisador consiste em tirar dos documentos tudo o que eles contêm e nada acrescentar que neles não esteja contido, examinando os fatos, analisando-os minuciosamente e compreendê-los exatamente como se apresentam. Para o autor, “o melhor historiador é o que se mantém mais perto dos textos, que os interpreta com mais correção, que só escreve e pensa segundo eles” (LE GOFF, 1990, p. 88).

Ao definir o significado de documento, Le Goff nos ajuda, portanto, a compreender melhor o nosso objeto de estudo: o material escrito, inscrito e apresentado no GT07 da ANPED, de 1988 até 2010. Esclarecemos que a definição do período pesquisado, de 1988 a 2010, deveu-se ao fato de 1988 ter sido o ano em que se determinou a atual denominação para o Grupo de Trabalho: *Educação de criança de 0 a 6 anos*, fundado em 1981 com o nome de “Educação Pré-escolar”; já o ano de 2010 foi escolhido como término dessa investigação por ser o ano anterior ao nosso ingresso no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia, 2011. Desta forma, como precisávamos delimitar um período para nossa proposta de pesquisa, escolhemos o ano de 2010 para finalizar a presente investigação.

Os materiais escolhidos por nós para análise constituem-se de textos escritos contidos em CD-ROM, textos digitalizados, dentre outros formatos que nos ajudam a compreender a história desse Grupo de Trabalho, já que analisamos a produção durante 22 anos consecutivos, o que nos permite discorrer sobre a história desse GT, sobre quais eram e são nos dias atuais os pesquisadores que apresentaram seus estudos nesse grupo, quais os temas de interesse abordados, os referenciais teóricos utilizados e também buscar compreender como se expressam nesses trabalhos os temas de interesse específico na presente pesquisa: o brincar, os brinquedos, as brincadeiras e a brinquedoteca.

Dessa forma, ao pesquisar os documentos produzidos pelo GT07 da ANPED no período de 1988 a 2010, pretendemos lê-los com densidade, considerando as informações ali contidas, analisando de forma minuciosa tal produção, compreendendo principalmente o que é o GT07 e a sua produção relacionada ao brincar, brinquedo, brincadeira e brinquedoteca; compreender também o que é a ANPED e um pouco da

história de sua constituição.

Outros autores que valorizam a história construída a partir dos pequenos e simples acontecimentos são Thompson (2001) e Hobsbawm (1995) que realizaram estudos importantes sobre movimentos operários que compõem um movimento conhecido como “a história vista de baixo”, ou seja, trata-se de uma história construída a partir de pessoas simples, composta por homens e mulheres, uma história que durante muito tempo foi ignorada, assim como das crianças e infâncias, mas que é importante para nos ajudar a compreender um pouco daqueles que foram silenciados e que não foram reconhecidos enquanto prevalecia uma história tradicional e positivista.

Thompson (2001), a partir de uma leitura cuidadosa sobre Karl Marx, dedica-se a estudar a dinâmica das lutas de classe e constrói uma crítica sobre os estudos que priorizam o econômico em detrimento de outras instâncias sociais. Em seus trabalhos, valoriza os estudos acerca de uma “história social da cultura” e ressalta a importância de conhecer os costumes e as práticas culturais que permeiam a relação entre as pessoas, tal como considerar, por exemplo, a experiência dos trabalhadores de fábricas.

Nessa direção, Thompson (1978) colabora com a presente pesquisa quando explica que, para realizar uma investigação que busca compreender fatos históricos e analisar documentos, é preciso ter clareza que a sociedade, o período histórico e os valores do pesquisador influenciarão a forma como encaminha a investigação, chegando-se aos resultados; esclarece, a esse respeito, que devemos controlar os nossos valores, já que a História, ao ser reconstruída, dará a liberdade de apresentar o nosso julgamento e ponto de vista sobre determinado material.

O autor esclarece que “cada idade, ou cada praticante, pode fazer novas perguntas a evidência histórica, ou pode trazer à luz novos níveis de evidência”, assim a pesquisa poderá ser vista e analisada diferentemente, de acordo com as preocupações das diferentes gerações e sociedade, o que não significa absolutamente que os acontecimentos e análises se modifiquem a cada investigador (THOMPSON, 1978, p. 51).

De acordo com Thompson (1978), ao analisar fontes escritas, como no caso de documentos, o historiador lerá o material a partir das perguntas que se propõem e objetivos que elenca, nem sempre os documentos revelarão claramente significados e relações por si mesmo, sendo papel do pesquisador encontrar qual é a relevância e o conhecimento que estes podem proporcionar ao investigador e à sociedade em geral, ou

seja, o pesquisador precisa refletir e analisar acerca das contribuições que as fontes oferecem.

Nessa direção, Hobsbawm (1998) considera que o pesquisador, ao se propor a realizar uma investigação, deve saber o que está procurando, pois só assim poderá avaliar se o que descobriu se encaixa com suas hipóteses; deve usar a imaginação associando-a às informações que possui. O autor aponta que, com certa luz e determinado ângulo de visão, se pode chegar a encontrar grandes resultados; explica que somente a criatividade não leva o pesquisador muito longe: é preciso construir um quadro coerente, já que geralmente o maior problema não é tanto o de descobrir uma boa fonte. Segundo Hobsbawm (1998, p. 224) “é preciso construir o quebra-cabeças, ou seja, formular como tais informações deveriam se encaixar”.

O autor esclarece que o pesquisador, ao dedicar-se a analisar as fontes documentais, deve analisar cuidadosamente e não lançar uma visão reducionista; também chama atenção em seus escritos para aqueles que se dedicaram a ler Karl Marx interpretando-o da maneira que era conveniente, a partir de seus lugares, abrindo espaço para uma visão equivocada e determinista, são os chamados “marxistas vulgares”; ressalta ainda sobre o cuidado que devemos ter em toda investigação para que tais equívocos de fato não ocorram.

Assim, ao optarmos pela realização de uma pesquisa histórica com fontes documentais fundamentamos nossa investigação em Le Goff (1990), Thompson (1978, 2001) e Hobsbawm (1995, 1998), no tocante à discussão sobre o que é documento e pesquisa histórica e em Certeau (1982), que nos ajuda a refletir sobre o trabalho com fontes históricas.

Certeau (1982) contribui para o nosso estudo apresentando que, na pesquisa histórica, é importante que o pesquisador tenha clareza que o seu meio social, suas crenças, valores e conhecimentos acerca do assunto também influenciam na forma como a pesquisa é encaminhada e nos resultados encontrados; o autor esclarece que a pesquisa histórica se insere em lugares que, de acordo com os interesses envolvidos, selecionará o que será considerado como material de análise apropriado e o que não é permitido para ser realizado. Assim, o peso da instituição e o lugar social do indivíduo influenciam fortemente na construção do discurso do pesquisador e é “importante pensar que o próprio recorte da documentação está sujeito às ações do lugar social onde o indivíduo está inserido” (CERTEAU, 1982, p. 81-82).

Para Certau (1982, p. 82), são considerados documentos os “utensílios, composições culinárias, cantos, imagens populares, uma disposição dos terrenos, uma topografia urbana, etc.”. O autor discorre que ao trabalhar com documentos é preciso transformar alguma coisa que tinha sua posição e seu papel em outra coisa que funciona de maneira diferente:

Não se pode chamar "pesquisa" ao estudo que adota pura e simplesmente as classificações do ontem que, por exemplo, "se atêm" aos limites propostos pela série H dos Arquivos e que, portanto, não define um *campo* objetivo próprio. Um trabalho é "científico" quando opera uma *redistribuição do espaço* e consiste, primordialmente, em *se dar* um lugar, pelo "estabelecimento das fontes" – quer dizer, por uma ação instauradora e por técnicas transformadoras (CERTAU, 1982, p. 82).

Portanto, para a realização de uma pesquisa histórica não basta fazer classificações e quantificações, é preciso que os documentos sejam analisados de maneiras diferentes, que proporcionem reflexões e a construção de conhecimentos novos, tanto para o pesquisador quanto para a sociedade; é preciso que a fonte investigada apresente uma relevância para a sociedade e que sejam produzidos novos saberes, ou seja, que se proporcione uma transformação de algo que já estava dado.

Desta forma, partindo das fontes documentais encontradas no GT07 de 1988 a 2010, utilizamos a análise do conteúdo para ler e avaliar tal material; tal análise pretendeu interpretar conteúdos e retirar significados através de elementos contidos nos documentos. Segundo Silva et al. (2009, p. 11) a análise do conteúdo consiste em:

[...] Pressupõe, assim, que um texto contém sentidos e significados, patentes ou ocultos, que podem ser apreendidos por um leitor que interpreta a mensagem contida nele por meio de técnicas sistemáticas apropriadas. A mensagem pode ser apreendida, decompondo-se o conteúdo do documento em fragmentos mais simples, que revelem sutilezas contidas em um texto. Os fragmentos podem ser palavras, termos ou frases significativas de uma mensagem.

O papel do pesquisador consiste em fazer a análise de textos em termos de seus símbolos, o que pode ser apresentado como um método de investigação do conteúdo

literal e simbólico das mensagens, podendo ser entendidas sob diferentes maneiras. (SILVA et al., 2009).

Para Silva et al. (2009, p.11- 12, grifos nossos), existem dois tipos de unidade de análise: a unidade de registro e a unidade de contexto, podendo ser estas entendidas da seguinte forma:

Na unidade de registro o investigador pode selecionar segmentos específicos do conteúdo para fazer a análise, determinando, por exemplo, a frequência com que aparece no texto uma palavra, um tópico, um tema, uma expressão, uma personagem ou um determinado item que usa a quantificação dos termos. No entanto, **dependendo dos objetivos e das perguntas de investigação, pode ser mais importante explorar o contexto em que uma determinada unidade ocorre, e não apenas sua frequência.** Assim, o método de codificação escolhido vai depender da natureza do problema, do arcabouço teórico e das questões específicas de pesquisa.

Após a definição da unidade de análise, o próximo passo constituiu caracterizar a forma de análise utilizada, no caso da nossa pesquisa fizemos a leitura dos títulos e resumos, selecionamos, a partir das palavras-chaves de nossa busca: brincar, brinquedo, brincadeira e brinquedoteca os trabalhos completos para serem lidos e analisados, conforme será explicado de maneira detalhada no quarto capítulo, em que apresentaremos os resultados da pesquisa.

A partir da seleção, dentre o conjunto total de produções do GT07, dos textos completos para serem lidos e analisados constituímos as fontes para nossa pesquisa. As fontes primárias, segundo Silva (2007, p. 7) são “os registros que se tornam documentos, a partir dos critérios adotados pelo pesquisador, podem ser encontrados em jornais, revistas, cartas, documentos oficiais, entre outros”.

As fontes primárias, em nosso trabalho, são os documentos produzidos pelo grupo de trabalho GT07 da ANPED, os quais nos permitiram analisar e compreender a produção acadêmica concernente às temáticas selecionadas por nós para estudo. Optamos pela análise dos seguintes documentos: os boletins referentes aos anos de 1988, 1989 e 1990, as programações anuais, os trabalhos completos e resumos referentes aos anos de 1991 a 2010, o CD-ROM histórico produzido pela ANPED referente ao período de 1988 a 1999, as sessões especiais, as conferências e os trabalhos encomendados apresentados no período de 1988 a 2010 e as correspondências recebidas

da secretária da ANPEd, localizada no Rio Janeiro, no período que nos enviou materiais, textos e informações durante o ano de 2012.

A construção da análise aqui apresentada beneficiou-se de outros trabalhos semelhantes realizados por Warde (1993), Sposito (1997) e Haddad (2002), os quais se dedicaram, respectivamente, a investigar sobre a produção discente nos programas de pós-graduação em Educação (1982-1991), acerca da juventude brasileira na área de Educação (1986-1998) e Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998).

A leitura do trabalho desses autores foi importante para nós, já que apresentam referências, informações, metodologias, resultados e modos distintos de encaminhar uma pesquisa científica usando fontes documentais, o que nos ajudou a refletir sobre como melhor encaminhar a presente investigação. As três pesquisas realizaram, assim como a nossa, a seleção de um período temporal específico a ser investigado com intuito de compreender a produção acadêmica de interesse, a produção discente (dissertações e teses) dos programas de pós-graduação em educação, jovens e adultos e juventude brasileira. No entanto, esclarecemos que mesmo apresentando pontos em comum com as três pesquisas mencionadas – tal como dedicar-se a fazer levantamento da produção acadêmica em um período temporal específico e elencar como objetivo a análise dos trabalhos selecionados a partir de conceitos ou temas específicos – a caracterização da produção do GT07 de acordo com as temáticas escolhidas e a forma como organizamos e desenvolvemos a presente pesquisa é inédita.

Warde (1993) no trabalho intitulado *A produção discente dos programas de pós-graduação em educação no Brasil (1982-1991): avaliação e perspectivas* discorre sobre a produção discente (dissertações e teses) dos programas de pós-graduação em educação do país no período 1982-1991 com o objetivo de caracterizar e avaliar esta produção e apresentar perspectivas para a área.

Para tal, Warde (1993) analisou resumos de dissertações e teses de programas de pós-graduação e realizou uma leitura detalhada de aproximadamente 12% das dissertações e teses defendidas no período estipulado. Como resultados da pesquisa, a autora aponta alguns problemas constatados em relação à produção discente:

Nos anos de 1982 a 1991 foram produzidos trabalhos de mestrados e doutorado muito díspares, quanto à consistência e a relevância:

1) A dispersão e a variação temática continuam a ser características predominantes sobre a unidade e a continuidade. Não se trata de diversidade, traço positivo a ser conquistado e preservado, mas de: a)

fragmentação dos temas numa multiplicidade de subtemas ou assuntos; b) pulverização dos campos temáticos e c) descontinuidade no trato dos assuntos (WARDE, 1993, p. 23).

Outros pontos problemáticos descritos pela autora referem-se

[...] ao crescimento desordenado do sistema de pós-graduação; escassez e rotatividade dos recursos humanos, mudança significativa do tipo de aluno demandante (diversificado tanto por área de formação quanto de atuação profissional), que trouxe, dentre outras consequências, a geração de dissertações e teses com cortes temáticos muito estreitos e fragmentários, fortemente associados às áreas de formação e atuação dos pós-graduandos e a ausência, na maioria dos programas, de objetivos fundamentados e compartilhados, bem como o despreparo para articular em projetos de amplo escopo os interesses pessoais, episódicos e, muitas vezes, arbitrários dos alunos (WARDE, 1993, p. 23).

Warde (1993, p. 24) constata que grande parte das dissertações e teses defendidas são frutos de pesquisas realizadas nos espaços escolares e constantemente “é repetido os mesmos assuntos, frequentemente não por esforço cumulativo ou de revisão teórica, mas por desconhecimento do que já se produziu a respeito ou, ainda, pelo privilegiamento de situações imediatas vividas pelos próprios pós-graduandos”. Em relação às referências teóricas e metodológicas analisadas, a autora aponta que a presença das “novas metodologias” ou das chamadas “metodologias alternativas” é cada vez maior e que cada vez menos os pesquisadores dos cursos de mestrado e doutorado apresentam adesão por um único referencial teórico; aponta, também, que vem ocorrendo um declínio das pesquisas de tipo quantitativo e um pequeno crescimento dos estudos teóricos.

O trabalho de Warde (1993), tipificado como de caráter censitário, apresenta uma metodologia diferente da que nos propomos a desenvolver no presente estudo, mas nos ajuda devido à escolha do material de pesquisa, o período temporal e com as análises feitas pela autora. Enquanto a autora traça como objetivo caracterizar e avaliar a produção discente (dissertações e teses) dos programas de pós-graduação em educação, nosso trabalho busca caracterizar e analisar a produção do GT07 de acordo com as temáticas escolhidas, o brincar, brincadeira, brinquedo e brinquedoteca no período de 1988 a 2010.

Warde (1993) usou como fonte de pesquisa os resumos de dissertações e teses, nós fizemos a análise de trabalhos completos contidos nos boletins da Associação, no CD-ROM, no caderno de programação, dentre outros; analisamos resumos apenas quando não conseguimos localizar os trabalhos completos, no caso da nossa pesquisa usamos como fontes de análise 11 resumos e 51 trabalhos completos.

Outro trabalho no qual nos referenciamos foram os *Estudos sobre juventude em educação*, realizado em 1997, por Marília Pontes Sposito, com objetivo de investigar a produção do conhecimento acerca da temática juventude nas dissertações e teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação no período de 1980 a 1995.

De acordo com Sposito (1995), em um primeiro momento, foram selecionados os trabalhos que faziam uso direto da expressão *jovem* no corpo do trabalho; no segundo momento, foram selecionados os trabalhos que faziam uso da categoria adolescentes e, em terceiro lugar, foram selecionados trabalhos sobre adolescentes que vivem em situações de exclusão. Por fim, também foram selecionados para análise trabalhos que se referiam à categoria aluno ou estudante ou aluno trabalhador.

Sposito (1995) aponta alguns resultados: há um sensível crescimento nos últimos anos acerca da temática em estudo sobre juventude, pois cerca de metade da produção está concentrada nos anos 1990. De acordo com a autora, ainda existe nas dissertações e teses pesquisadas no período de 1980 a 1990 uma pequena participação do que se pode denominar Estudos sobre Juventude em Educação, fato que advém de uma produção que se caracteriza pela dispersão e variação da temática pesquisada.

Nessa direção, Sposito (1995, p.15) finaliza a sua pesquisa apresentado que os “trabalhos mais recentes na área da Educação tendem a incorporar categorias sociológicas e parecem acenar novas perspectivas, apresentando condições para um diálogo mais fecundo e promissor com os cientistas sociais interessados no tema”.

A autora, ao dedicar-se a examinar a produção do conhecimento sobre o tema juventude nas dissertações e teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação, de 1980 a 1995, realiza um levantamento mais quantitativo, com a utilização de descritores (porcentagem, área geográfica, mantenedoras etc.). No caso da nossa pesquisa, o interesse não é pela quantidade apenas, nem pela distribuição geográfica da produção, embora esses aspectos também possam sinalizar significados importantes para a compreensão das temáticas que nos interessam. Nosso interesse maior é com a



caracterização dos temas escolhidos por nós para serem analisados, em função de estarem associados com uma ampla discussão sobre as infâncias.

Outro trabalho utilizado por nós como referência metodológica foi *Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)*, resultante de pesquisa realizada em 2002, por Sérgio Haddad. Trata-se de um estudo denominado *estado da arte*, com objetivo de localizar e discutir os temas emergentes da pesquisa em Educação de Jovens e Adultos no Brasil durante o período de 1986-1998. O autor aponta que foram utilizados para este trabalho não só a produção acadêmica *stricto sensu*, mas também as diferentes publicações encontradas, até mesmo os documentos de órgãos públicos de Educação e de organizações não governamentais (HADDAD, 2002).

De acordo com Haddad, no período de 1986 e 1998 foram defendidas 222 teses e dissertações acadêmicas, predominando, sobretudo, os trabalhos realizados em nível de mestrado. Como resultados de pesquisa o autor aponta que a produção acadêmica discente relacionada à Educação de Jovens e Adultos representa 4,12% da produção nacional total no período 1986-1991, constatou também que as instituições públicas federais e estaduais concentram maior parte dos estudos que tratam a temática Educação de Jovens e Adultos: quase 71% da produção; já nas instituições privadas, foram encontrados cerca de 29% das dissertações e teses.

Concomitantemente, o autor apresenta que os estudos relacionados ao tema Educação de Jovens e Adultos apontam a pequena quantidade de conhecimento produzido na área. Apresenta ainda que o levantamento realizado possibilitou compreender que há uma predominância na produção de pesquisas relativas à educação formal ou informal, escolar e que tratam de processos de escolarização e esporadicamente encontra-se uma produção acadêmica voltada a práticas de educação política, sindical ou comunitária (HADDAD, 2002).

Podemos verificar que Haddad (2002) realiza um estudo para constituir o estado da arte sobre educação de jovens e adultos, o que difere de nosso trabalho. Acreditamos que a forma como o autor organizou a pesquisa, escolheu e selecionou o material de análise está mais próximo do que nos propomos a fazer, na medida em que se propõe, assim como nós, a analisar qualitativamente o material selecionado, não se preocupando com a quantificação do que foi encontrado. Vimos uma proximidade maior com este autor à medida que apresenta como preocupação principal analisar conteúdos encontrados a fim de conhecer significados associados com a temática de interesse.

Dessa forma, partindo da leitura dos trabalhos supracitados e de vários outros teóricos que nos ajudaram a refletir sobre a proposta teórica e metodológica, iremos iniciar a discussão sobre a produção do grupo de trabalho GT07 das reuniões da ANPED no período de 1988 a 2010.

### **3.1 A constituição da ANPEd e do Grupo de Trabalho *Educação da criança de 0 a 6 anos* (GT07)**

A criação da ANPEd ocorreu na década de 1970 e foi marcada, segundo Gohn (2009), por acontecimentos como a ditadura militar, as lutas sociais (quanto à sua repressão e reações possíveis), perseguições políticas e a busca incessante de reconstruir as bases para a redemocratização. Nesse contexto, ganham força “os movimentos sindicais, e comunidades de base nos bairros, o movimento pela Anistia, a reorganização partidária, a criação de movimentos sociais que vieram a ser marcos no processo constituinte dos anos 80” (GOHN, 2009, p. 24).

Em meio a essas mudanças e lutas, estava presente também a luta pela educação: em 1971 promulgou-se uma nova versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, destinada à Educação Básica a partir da que havia sido criada no ano de 1961, dando força para reorganização do movimento docente.

Logo em seguida, iniciam-se algumas mudanças, como por exemplo, no ano de 1973, a Confederação dos Professores Primários do Brasil, criada na década de 1960, dá origem a Confederação dos Professores do Brasil – CPB, sendo conhecida e difundida nacionalmente a partir da promulgação da Constituição de 1988. Em 1976, surge também o Movimento Unificado de Professores (MUP), dentro deste movimento duas tendências se destacaram, quais sejam:

[...] uma de origem trotsquista, a OSI-Organização e a MOAP-Movimento de Oposição Aberta dos Professores - que passou a se organizar pela base, em núcleos nas escolas. Estas tendências nada mais eram do que reflexo do movimento mais geral dos trabalhadores que naquele momento se debatia nas formas de organização do sindicalismo de resistência do ABC, e os grupos das Comissões de Fábrica do Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo e outras categorias. Ou seja, na segunda metade dos anos 70, a organização dos professores aproxima-se da organização dos trabalhadores, deixa de ser uma organização específica da categoria para ampliar seu escopo, incluindo não apenas outros profissionais da educação, mas também

se articulando com as correntes sindicais que vieram a dar origem, nos anos 80, a Central Única dos Trabalhadores (CUT), Comando Geral dos Trabalhadores (CGT), posteriormente a Força Sindical e outras centrais. A Associação dos professores do Ensino Oficial Secundário e Normal do Estado de São Paulo (APEOESP) propriamente dita foi recriada ou reformatada nesta conjuntura, a partir da Associação dos professores do Ensino Secundário e Normal Oficial do Estado de São Paulo (APENOESP) – (GOHN, 2009, p. 25).

Posteriormente, em 1979, surge outro importante movimento social, conhecido como Movimento de Lutas por Creches, em São Paulo e em Belo Horizonte. De acordo com Gohn (2009), a origem desse movimento é devido a fatores estruturais e conjunturais; os estruturais referem-se, por exemplo, à saída das mulheres de casa para o trabalho nas indústrias e no setor de serviços e ao fato das camadas populares tornarem-se ainda mais pobres. Em relação aos conjunturais, tem-se a influência do Movimento Feminista e a formação de organização das mulheres nas comunidades de base das Igrejas Católicas, dentre outros. No entanto, esse movimento, mesmo tendo grande repercussão, conseguiu a criação de poucas creches e não na quantidade que almejavam.

A luta pela educação na década de 1970 é marcada pelo surgimento de movimentos em diferentes esferas sociais, Gohn (2009) aponta que nesse período se expandem e tornam-se conhecidos a atuação de diferentes entidades, tais como, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), responsáveis por lutar contra a resistência ao regime militar, em busca da redemocratização do país. É nesse período que acontece a criação de entidades nacionais de pesquisa na área da Pós Graduação, como, por exemplo, a ANPED e outras importantes associações.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED - foi criada em 1976, é considerada uma sociedade civil que não apresenta fins lucrativos. Os primeiros movimentos e reuniões desta associação aconteceram no Instituto de Estudos Avançados em Educação, localizado na Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro.

Em 1978, foi elaborado e aprovado o estatuto da ANPED no encontro realizado na Universidade Federal do Paraná, onde estavam presentes coordenadores e pesquisadores de diferentes universidades brasileiras. No entanto, somente em 1979 a ANPED passa a contar com a participação de sócios; sendo esses, institucionais, aqueles que fazem parte dos Programas de Pós-Graduação em Educação e individuais:

estudantes, pesquisadores e professores que estão diretamente ligados aos programas de pós-graduação em Educação, fato que culminou na instauração da primeira direção para esta associação.

A ANPED busca, desde a sua criação, alcançar a consolidação da pós-graduação e das pesquisas na área da educação no Brasil, incentivar e apoiar a produção científica brasileira, contribuir para participação de pesquisadores, professores e estudantes, sobretudo da pós-graduação no acompanhamento e na construção de políticas educacionais do país.

Calazans (1995) no trabalho intitulado *Trajetória da Pós-Graduação e Pesquisa em Educação no Brasil* aponta que a criação da ANPED tem suas origens ligadas a instauração do Plano Nacional de Pós-graduação de 1975-1979 (PNPG), cujo objetivo foi alcançar a consolidação, tanto no quesito financeiro, quanto institucional, dos programas de pós graduação do país; este plano foi usado como referencia para criação de diversas associações científicas que nasceram naquele período.

Assim, Saviani (2006), ao discorrer sobre a criação da ANPED, no trabalho *A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação*, apresenta que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com intuito de alcançar a consolidação da pós-graduação no Brasil e incentivar a realização de pesquisas, induziu “à criação de associações nacionais por área de conhecimento. Em decorrência das gestões então realizadas, surgiu na área de educação a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação - ANPED” (SAVIANI, 2006, p. 143).

Nessa direção, de acordo com Souza e Bianchetti (2007), a 1ª Reunião Anual da ANPED aconteceu no ano de 1978, em Fortaleza, e o tema abordado foi sobre a concepção de mestrado em educação no país; a 2ª Reunião Anual, realizada em 1979, aconteceu na cidade de São Paulo; neste encontro os pesquisadores e coordenadores presentes dedicaram-se a discutir sobre os cursos de doutorado em educação no Brasil.

Cinco anos depois da criação da ANPED, em 1981, foram organizados os primeiros grupos de trabalho<sup>6</sup>, com intuito de promover o desenvolvimento de pesquisas e debater temas comuns entre pesquisadores, ou seja, os grupos passaram a ser organizados de acordo com interesses comuns por determinadas temáticas, proporcionando uma troca de saberes e de experiências.

---

<sup>6</sup> Os primeiros grupos de trabalhos criados foram: Educação Pré-Escolar, Educação Superior, Educação Popular, Educação Rural, Educação e Linguagem, Educação do 1.º Grau e Educação do 2.º Grau.

Dentre os grupos de trabalho criados em 1981, está o GT07, o qual, a princípio, foi denominado *Educação Pré-escolar*. Apenas no ano de 1988 decidiu-se pela denominação atual do GT07, que é *Educação da criança de 0 a 6 anos*. Esta nova denominação foi considerada mais adequada aos direitos apresentados na Constituição Federal de 1988 que acabara de ser aprovada. Rocha (1999), no trabalho “30 anos da Educação Infantil na Anped: caminhos da pesquisa” aponta que

A origem da constituição deste grupo (GT07), assim como a da própria Anped, vincula-se a um caráter político que afirma e consolida o compromisso da associação e de seus membros com uma luta pela conquista do direito à educação pública, gratuita e de qualidade para a população brasileira. Sua organização resultou de um esforço conjunto dos recém-criados programas de pós-graduação em Educação no país, com o objetivo de articular a produção de conhecimento sobre a educação com a reflexão e definição das políticas públicas para a educação (ROCHA, 1999, p. 53).

No trabalho *O GT educação da criança de 0-6 anos: alguns depoimentos sobre a trajetória*, organizado por Maria Isabel Bujes, em 2002, encontramos depoimentos de coordenadores e pesquisadores que fizeram parte da construção da história do GT07. Dentre estes, encontramos o depoimento de Maria Malta Campos:

Fui a primeira coordenadora do GT, por delegação de Glaucia Miranda, presidente da ANPED no período em que se implantou a estrutura de funcionamento da associação por grupos de trabalho. Ela achava importante que houvesse um grupo voltado para a “educação pré-escolar”, como era chamada, e solicitou que eu procurasse os pesquisadores interessados no tema e organizasse um GT. Naquele período, o trabalho nesses grupos era muito mais informal do que hoje, pois o número de programas de pós-graduação era menor e as reuniões apresentavam uma escala muito mais restrita do que no presente. No caso do nosso tema, a produção científica era ainda incipiente e o esforço de um coordenador exercia-se muito mais na busca de trabalhos e adesões do que na seleção crescentemente competitiva atual. Era um campo de conhecimento e práticas ainda em construção, sendo que o GT documentava, analisava e propunha caminhos nesse processo (BUJES, 2002, p. 1-2).

Outro depoimento apresentado no trabalho de Bujes (2002, p. 1-2) é o de Eloisa Acires Candal Rocha:

Surgindo ao mesmo tempo em que outros sete GT's com as mesmas características e a mesma sistemática de trabalho, o GT07 reuniu

pesquisadores e profissionais com a intenção de constituir um fórum de discussões e debates dos problemas da área. Durante os primeiros anos de sua consolidação, o GT organizou, entre as discussões que buscavam um reconhecimento da situação da área, o seu primeiro painel (com seis trabalhos) apresentado na reunião de 1985. De 1982 a 1985, o Grupo de Educação de 0 a 6 anos, acompanhava aquela que vinha sendo a ideia geral para funcionamento dos grupos de trabalho, a qual pode ser evidenciada em documento publicado pela própria Anped. O comprometimento com a democratização e a necessidade de um posicionamento frente aos movimentos políticos ligados à definição da nova Constituição Federal em 1988, e mais tarde à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, envolveram intensamente o grupo na busca da formulação de propostas que sustentassem a participação da ANPEd neste processo. A intensificação da produção científica nos programas de pós-graduação sobre educação infantil, principalmente no final dos anos 80, coincide com a nova sistemática de apresentação escrita dos trabalhos e comunicações para as reuniões anuais, tornando mais claros os contornos da pesquisa na área. A nova sistemática possibilitou, já em 1990, uma ampliação dos debates teóricos em torno dos três temas em que se distribuíram os 14 trabalhos selecionados: Estudos sobre crianças brasileiras; Formação de Profissionais e Trabalho Pedagógico; Políticas Públicas para criança de 0 a 6 anos, permitindo, inclusive, a identificação de temáticas a serem aprofundadas tais como: a) concepção do processo de desenvolvimento de crianças; b) formação de profissionais (básica e em serviço); c) políticas públicas; d) concepções curriculares; e) e relações entre os programas de creche e pré-escola e o (antigo) 1º. grau. Desde esse momento, o GT apresenta uma mudança e passa a representar um espaço importante de debate e incentivo à pesquisa. A consolidação do grupo como um fórum de pesquisas da área a partir dos anos 90, permitiu indicar a trajetória e as perspectivas da pesquisa em educação infantil no Brasil.

Os depoimentos apresentados acima nos auxiliam a conhecer um pouco da constituição e do desenvolvimento do GT07, quem eram os pesquisadores que estavam à frente do grupo e como os primeiros debates e reuniões foram organizados e direcionados.

No que se refere aos trabalhos apresentados na ANPEd, e em particular nos grupos de pesquisas criados, Souza; Bianchetti (2007) apresentam que, a partir dos anos de 1990, inicia-se um processo de melhoria na qualidade das pesquisas apresentadas nos encontros anuais desta associação, fato advindo dos debates realizados por diversos pesquisadores da Educação. De acordo com as autoras, dentre as frentes que contribuíram para construção da qualidade das pesquisas apresentadas, estão:

- a) Criação do Comitê Científico, decidida no Encontro de Avaliação e Planejamento realizado na PUC-SP, em novembro de 1989, passando a funcionar na preparação das reuniões anuais a partir da 13ª Reunião Anual (São Paulo, 1990), foi um marco passar a ter os trabalhos selecionados por uma comissão científica, valorizando a pesquisa e exigindo melhor sistematização e qualificação das comunicações a serem apresentadas nos grupos de trabalho.
- b) Promoção de sessões especiais e mesas-redondas, com a integração de vários grupos de trabalho, assim como a realização de minicursos nas reuniões anuais, ampliou a ação da ANPEd, que passou a assumir também uma postura formativa, e não apenas seletiva;
- c) Estímulo à realização dos seminários de pesquisa regionais (as “anpedinhas”) que causou impacto positivo;
- d) Publicação da *Revista Brasileira de Educação*, que, apontando para um padrão de qualidade, internacional, tornou-se uma referência em todos os programas (SOUZA; BIANCHETTI, 2007, p. 12).

Neste sentido, alguns pesquisadores, Souza; Bianchetti (2007), Ferraro (2005) e Gatti (1987) apresentam que a ANPEd, desde sua criação, tem buscado o desenvolvimento e a consolidação da pesquisa em Educação no Brasil; a ANPEd é vista como uma importante associação onde ocorrem os mais acalorados debates de pesquisadores brasileiros e estrangeiros de diferentes campos de pesquisa; esta associação é vista como uma referência no que tange a discussões acerca da educação brasileira<sup>7</sup>.

### **3.2 Temas Gerais das reuniões anuais da ANPEd: discussões iniciais sobre o significado social da Associação**

A escolha por nós quanto a analisar a produção do Grupo de Trabalho Educação de crianças de zero a seis anos (GT07) está relacionada ao fato de constatar que os trabalhos publicados por este caracterizam-se por estudos sobre crianças brasileiras, políticas públicas para crianças de zero a seis anos, formação de profissionais, trabalho pedagógico na Educação Infantil, funções do brincar e das brincadeiras no

---

<sup>7</sup> - Atualmente a ANPEd é composta por 23 grupos de trabalho, sendo eles: História da Educação; Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos; Didática; Estado e Política Educacional; Educação Popular; Educação de Crianças de 0 a 6 anos; Formação de Professores; Trabalho e Educação; Alfabetização, Leitura e Escrita; Política da Educação Superior; Currículo; Educação Fundamental; Sociologia da Educação; Educação Especial; Educação e Comunicação; Filosofia da Educação; Educação de Pessoas Jovens e Adultas; Educação Matemática; Psicologia da Educação; Educação e Relações Étnico-Raciais; Educação Ambiental; Gênero, Sexualidade e Educação e Educação e Arte.

desenvolvimento e na aprendizagem, relações entre as crianças e adultos, dentre outros, relacionados com infâncias e crianças.

A atual denominação *Educação de criança de 0 a 6 anos* do GT07 se explica como uma tentativa de abranger e adequar a temática Educação Infantil aos direitos infantis constitucionais conquistados com a promulgação da Carta Magna de 1988. No ano de 1988, na 11ª Reunião, período demarcado como início temporal para o levantamento dos trabalhos a serem analisados neste trabalho, o tema da Reunião foi *Em direção as novas diretrizes e bases da Educação* e foi realizado em Porto Alegre, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a coordenação de Ana Lucia Goulart de Faria. Neste período, as discussões realizadas eram registradas em forma de boletins, o que se estendeu até o ano de 1995, ou seja, até a 18ª Reunião.

No ano de 1988, segundo o boletim referente a 11ª Reunião Anual, decidiu-se que seriam discutidos, pelos participantes do grupo GT07, subsídios e reflexões acerca da construção da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), definiu-se também que no ano seguinte, em 1989, o grupo seria composto por uma dupla de coordenadores. Em relação à construção da nova LDB, foram discutidos os seguintes temas:

Caracterização da criança de 0 a 6 anos, objetivos e currículo para esta faixa etária, formação do profissional e definição de sua carreira, aspectos administrativos, municipalização do ensino, o papel do estado, verbas para educação de 0 a 6 anos, como a educação de 0 a 6 anos se insere no quadro da Educação Nacional, papel das universidades e órgãos de pesquisa na formulação de proposta para educação de 0 a 6 anos (BOLETIM ANPED, 1988, p. 23).

No ano de 1989, na Faculdade de Educação de São Paulo (USP), aconteceu a 12ª Reunião da ANPED, com o tema “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: propostas específicas e subsídios”. O objetivo do GT07 nesse encontro foi pensar a criança na realidade brasileira do ponto de vista do seu direito à educação escolar. Foram abordados os seguintes assuntos: “a necessidade de se pensar a área da Educação de 0 a 6 anos sob um prisma interdisciplinar e a importância de retomar a discussão da pós-graduação na área da Educação de 0 a 6 anos” (BOLETIM ANPED, 1989, p. 67).

Nestes dois primeiros anos selecionados de funcionamento do GT 07 com a nova denominação, 1988 e 1989, não havia apresentação de trabalhos, as discussões eram feitas em formato de mesa redonda; no ano de 1989 a mesa foi coordenada pela



professora Ana Lucia Goulart de Faria, com a presença de Carmen Maria Craidy, Felicia Madeira, Marisa Rivaldo, Sonia Kramer e Teresa Gally.

No ano de 1990, durante a 13ª Reunião, cujo tema geral foi *Neoliberalismo e Educação, Ciência e Tecnologia*, realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em Belo Horizonte, aconteceu mais um encontro anual da ANPEd. Neste ano, a coordenação do GT07 esteve sob os cuidados de Regina de Assis, Solange Jobim e Sonia Kramer. De acordo com a leitura do boletim deste ano, o GT07 enviou cartas aos pesquisadores no mês de março de 1990 solicitando envio de trabalhos para serem apresentados e discutidos, definiu critérios para seleção dos textos – relevância do tema, consistência teórica e levantamento de pontos críticos – e justificou que uma nova proposta de organização do GT estava em fase de organização, o que levou-nos a entender que a chamada de trabalhos para serem apresentados iniciava-se em 1990.

Neste ano de 1990 também foram definidos os critérios para ocupar o cargo de coordenador e vice-coordenador do GT07, quais sejam:

Ser pesquisador experiente na área, com trabalhos publicados de reconhecida qualidade; pertença ao corpo docente do programa de pós-graduação de uma de nossas universidades e que possa coordenar de forma colegiada com até mais dois membros de outras universidades (BOLETIM ANPEd, 1990, p. 60).

Durante o período de 1988 a 2010, foram realizados 22 reuniões anuais pela ANPEd. Apresentamos no quadro abaixo os temas inerentes a estas reuniões, os nomes dos coordenadores do GT07 e também o local em que aconteceram as Reuniões Anuais.

**Quadro 01:** Temas das Reuniões Anuais da ANPEd, coordenadores do GT07 e local das Reuniões.

Anos	Temas Gerais das Reuniões da ANPEd	Nomes dos Coordenadores e vice-coordenadores do GT07	Local das Reuniões
1988	Em direção as novas diretrizes e bases da Educação	Ana Lucia Goulart de Faria	Porto Alegre - RS
1989	Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Propostas específicas e subsídios	Ana Lucia Goulart de Faria Elvira Souza Lima	São Paulo- SP
1990	Neoliberalismo e Educação, Ciência e tecnologia	Regina de Assis, Solange Jobim e Sonia Kramer.	Belo Horizonte - MG
1991	A avaliação da pesquisa e do ensino de pós-graduação na área da educação e a questão do	Tizuko Morchida Kishimoto Lenira Haddad	São Paulo - SP

	financiamento.		
1992	Educação 92	Tizuko Morchida Kishimoto Lenira Haddad	Caxambu - MG
1993	Educação: Paradigmas, avaliação e perspectivas.	Zilma de Moraes Ramos de Oliveira	Caxambu - MG
1994	Ética, Ciência e Educação.	Zilma de Moraes Ramos de Oliveira	Caxambu - MG
1995	Poder, política e educação.	Zilma de Moraes Ramos de Oliveira	Caxambu - MG
1996	A política de Educação no Brasil: Globalização e exclusão social	Ângela Maria Monjardim	Caxambu - MG
1997	Educação, crise e mudança: Tensões entre a pesquisa e a política.	Ângela Maria Monjardim	Caxambu - MG
1998	Conhecimento e poder: Em defesa da Universidade Pública	Ana Lucia Goulart de Faria	Caxambu - MG
1999	Diversidade e desigualdade: Desafios para Educação na fronteira do século	Ana Lúcia Goulart de Faria	Caxambu - MG
2000	Educação não é privilégio (centenário de Anísio Teixeira).	Eloisa Acires Candal Rocha	Caxambu - MG
2001	Intelectuais, conhecimento e espaço público.	Eloisa Acires Candal Rocha	Caxambu - MG
2002	Educação: Manifestos, lutas e utopias.	Maria Carmen Silveira Barbosa Maria Isabel Edelweiss Bujes	Caxambu - MG
2003	Novo Governo. Novas Políticas?	Maria Carmen Silveira Barbosa Isabel Edelweiss Bujes	Poços de Caldas -MG
2004	Sociedade, Democracia e Educação: Qual Universidade?	Maria Carmen Silveira Barbosa Ordália Alves de Almeida	Caxambu - MG
2005	40 anos da pós-graduação em educação: produção de conhecimentos, poderes e práticas.	Maria Carmen Silveira Barbosa  Ordália Almeida	Caxambu - MG
2006	Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos.	Silvia Helena Vieira Cruz  João José da Silva Filho	Caxambu - MG
2007	30 anos de pesquisa e compromisso social.	Ligia Maria Motta Lima Leão de Aquino  João Josué da Silva Filho e Sílvia Helena Vieira Cruz	Caxambu - MG
2008	31ª Reunião, com o tema Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação.	Ligia Maria Motta Lima Leão de Aquino  Anete Abramowicz	Caxambu - MG
2009	Sociedade, cultura e educação: novas regulações?	Ligia Maria Motta Lima Leão de Aquino  Anete Abramowicz	Caxambu - MG
2010	Educação no Brasil: O Balanço de uma Década	Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento	Caxambu - MG

		Lívia Maria Fraga Vieira	
--	--	--------------------------	--

**Fonte:** Elaborado por Tatiani Rabelo Lapa Santos (2014).

O Quadro 01 apresenta a relação dos temas gerais das reuniões anuais da ANPED e os nomes de coordenadores e vice-coordenadores do GT07 durante o período escolhido para a pesquisa. Em relação aos temas, é possível verificar que, a princípio, existiu uma ênfase maior nos estudos acerca de legislações que ajudavam a pensar e a direcionar o trabalho com crianças, tal como podemos verificar nos anos de 1988 e 1989, quando durante dois anos consecutivos se discutiu a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Entendemos, assim, que os pesquisadores e professores que participaram das discussões do GT07 nestes anos foram influenciados pela promulgação da Constituição Federal de 1988, legislação considerada um marco para a efetivação dos direitos das crianças, pois instituiu a educação para crianças pequenas como uma opção da família e um dever do Estado, apontando para a superação do caráter assistencial da educação que as crianças recebiam anteriormente.

É importante ressaltar que as reuniões da ANPED apresentam, a cada ano, um tema específico inerente aos acontecimentos ocorridos na sociedade, ou seja, os encontros são pensados para discutir diferentes questões levando em consideração fatos do contexto político e social em cada ano. Concomitantemente, as reflexões e discussões realizadas por cada grupo de trabalho (GT) devem estar ligadas à temática central escolhida. Dessa forma, a escolha dos trabalhos apresentados nos grupos de trabalho não é aleatória, mas ocorre de acordo com o tema geral de cada reunião. Citaremos nos próximos parágrafos alguns exemplos de temas apresentados nas reuniões anuais da associação.

Em 1992, o tema geral da ANPED foi *Educação 92* e nesse encontro os coordenadores e pesquisadores do grupo de trabalho GT07, em consonância com o tema geral, discutiram sobre a importância da realização de pesquisas com crianças da faixa etária de 0 a 3 anos com intuito de melhorar e ampliar as práticas educativas e metodologias de ensino, contribuindo assim para uma formação sólida e eficaz desse profissional (BOLETIM ANPED, 1992).

Cabe destacar que nesse ano houve uma reorganização da estrutura do GT07, com a criação de um Comitê Científico para avaliar os trabalhos inscritos e decidiu-se que as pesquisas aprovadas para apresentação e publicação nos Anais dos encontros

seriam divididas em sessão especial, apresentação e comunicação<sup>8</sup>. Kishimoto; Haddad (1992, p. 46-47), ao avaliarem a mudança ocorrida no grupo, apresentam que

A reorganização da estrutura do GT [...] contribui, sem dúvida para melhorar o nível de exigência da ANPEd, enquanto órgão que congrega pesquisadores de alto nível. Entretanto, nesta fase de transição, o desconhecimento das modalidades de trabalhos e critérios de aprovação dos mesmos acabou gerando algumas distorções, como o elevado número de trabalhos destinados a comunicação (oito), o que ocasionou insatisfações em virtude do pouco tempo disponível para debate. [...] As funções do Comitê Científico são de natureza deliberativa e não consultiva, bem como definir as funções da diretoria e do coordenador e evidenciar de modo claro os critérios utilizados pelo Comitê Científico para a seleção dos trabalhos.

Além da mudança realizada na reestruturação do funcionamento do grupo, no ano de 1992, aconteceram também outras modificações, decidiu-se que a temática prioritária no GT07 seria a discussão acerca do “Currículo e formação de profissionais da Educação Infantil” em todas as sessões, diferenciando-se de como acontecia anteriormente, quando prevaleciam as discussões de temas advindos apenas das demandas espontâneas. De acordo com as coordenadoras deste período, naquele momento, “essa orientação que privilegia a discussão de um assunto previamente programado pareceu adequada desde que não se esqueça de abrir espaço para novos temas” (KISHIMOTO; HADDAD, 1992, p. 47).

No ano de 1996, a reunião anual realizada pelo GT07 foi coordenada por Ângela Maria Monjardim e o tema geral da reunião foi *A política de Educação no Brasil: Globalização e exclusão social*. Destacamos este ano, pois a temática central deste encontro nos pareceu ser um reflexo das intensas discussões e lutas ocorridas desde o ano de 1988, em busca do reconhecimento da Educação Infantil como direito, fato que culminou na promulgação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB) - Lei 9.394 – em 1996.

Outro ano que destacamos é o de 2007, cuja coordenação do GT07 foi de Ligia

---

<sup>8</sup> Na sessão especial a palestra é realizada por um pesquisador convidado de acordo com o tema da reunião, tal sessão está relacionada aos debates educacionais identificados no período da reunião; as comunicações são destinadas a apresentação dos resultados de pesquisas realizadas pelos programas de pós-graduação e também para a apresentação de trabalhos encomendados; as apresentações, referem-se a exposições orais dos participantes que tiveram trabalhos aprovados pelo Comitê Científico.

Maria Motta Lima Leão de Aquino, João Josué da Silva Filho e Sílvia Helena Vieira Cruz com o tema *Anped: 30 anos de pesquisa e compromisso social*. O tema geral de 2007 nos ajuda a refletir sobre a ANPED, sendo tal tema importante para o nosso entendimento acerca da ANPED nos dias de hoje.

Temos clareza que a ANPED é uma associação que foi criada e destinada, sobretudo, à pós-graduação, para os “pesquisadores da educação”; no entanto, é preciso perguntar sobre o porquê da existência dessa instituição e qual a sua finalidade? Para nós a finalidade da ANPED é social, promover conversas e debates de todos os pesquisadores e profissionais envolvidos com a educação, ou seja, deve ser uma associação aberta a todos os profissionais da área, ser acessível a todos os que se interessam pelo debate acerca da educação e temas afins, uma vez que não se justifica reunir apenas pesquisadores.

A ANPED nos dias atuais, devido aos valores estipulados para participação nas reuniões e de acordo com o formato dos encontros, tem se tornado uma associação onde poucas pessoas têm acesso aos debates realizados. Em relação aos valores, inicialmente é cobrado uma taxa anual para tornar-se sócio, somente associando-se a ANPED os participantes podem ter seus trabalhos avaliados pela Comissão Científica; no entanto, para terem os trabalhos publicados e o acesso às reuniões é necessário fazer uma outra inscrição de participação nos encontros anuais. Assim, qualquer pessoa, com proposta de apresentação de trabalho ou apenas como ouvinte, para participar dos encontros anuais realizados é necessário efetuar o pagamento dos valores apresentados no Quadro 02.

**Quadro 02:** Datas e valores de pagamento da inscrição na 36ª Reunião Nacional em 2013<sup>9</sup>

CONDIÇÃO	De 16/04/13 Até 26/07/13	De 27/07/13 Até 19/08/13	A partir de 20/08/13
<b>Associado quite</b>	R\$ 265, 00	R\$ 275, 00	R\$ 285, 00
<b>Não associado (estudante de pós- graduação)</b>	R\$ 180, 00	R\$ 190, 00	R\$ 200, 00
<b>Estudante associado quite (estudante de pós- graduação)</b>	R\$ 115, 00	R\$ 125, 00	R\$ 135, 00
<b>Não sócio</b>	R\$ 550, 00	R\$ 565, 00	R\$ 580, 00

<sup>9</sup> O valor cobrado para associar-se a Anped durante este ano de 2013 foi R\$ 265,00 reais.

(outros participantes - valor integral)			
--	--	--	--

Fonte: Boletim ANPEd (2014).

Para aclarar as informações apresentadas em relação aos valores, podemos comparar os valores cobrados acima, por exemplo, com o piso salarial dos professores da Educação Básica no Brasil, estipulado em R\$ 1.567,00 ou com o salário mínimo recebido por grande parte da população brasileira, de R\$ 724,00 reais. Assim, acreditamos que os elevados valores da anuidade cobrada e da taxa de inscrição para participar deste encontro dificulta a participação de estudantes e professores da Rede Pública de Ensino Básico, os quais dificilmente conseguem se inscrever com o salário que ganham mensalmente, além de despesas com locomoção e hospedagem para o local de realização dos encontros. Os professores deveriam ter presença garantida, uma vez que as pesquisas apresentadas discorrem sobre questões escolares, formação de professores, o processo de ensino e aprendizagem na escola pública; enfim, são trabalhos e pesquisadores que estão diretamente envolvidos com as crianças, adultos, e diferentes sujeitos que, no entanto, são de certa forma excluídos da participação nos eventos da ANPEd.

Para que o encontro seja coerente ao tema proposto, efetivando, assim, o “compromisso social”, é importante que este espaço de discussão seja aberto a todos os profissionais envolvidos na educação, garantido a todas as pessoas possibilidades efetivas de participação e não as excluindo, como se fossem apenas objetos de pesquisa.

Acreditamos que em nenhum momento pode-se desconsiderar a relevância dos trabalhos apresentados nas Reuniões realizadas por esta associação, visto que a ANPEd é uma referência nacional e internacional, onde estão os autores mais importantes no campo da pesquisa em Educação, também não podemos negar a tradição alcançada por esta associação reconhecida como “órgão que congrega pesquisadores de alto nível” (KISHIMOTO; HADDAD, 1992, p. 46-47). Reconhecemos a luta e a importância da associação, uma vez que se constitui num espaço de debates que nos ajudam a refletir sobre diferentes temáticas da educação brasileira.

No entanto, a forma como a associação foi se desenvolvendo e os rumos que foi tomando, uma vez que percebemos ao participar das reuniões anuais e acompanhar o percurso através de leituras e levantamento do material para a pesquisa, que a ANPEd tem se tornado um espaço onde apenas um pequeno grupo participa, apresenta e publica

seus trabalhos.

Nesse sentido, para que o tema *Anped: 30 anos de pesquisa e compromisso social* se efetive e seja visto como um compromisso com a sociedade em geral se faz necessário repensar a organização das reuniões. Acreditamos que o acesso à ANPED deveria ser diferente do que obsevamos atualmente, ou seja, ressaltamos novamente que todos os professores que estão cotidianamente nas escolas, junto com as crianças, adolescentes e adultos devem ter oportunidade de participação efetiva nas reuniões, pois assim poderíamos de fato estar contribuindo para que as pesquisas realizadas por diferentes pesquisadores cheguem a todos os envolvidos/trabalhadores da Educação, nos seus diferentes níveis de ensino. Acreditamos que isto será importantes para o crescimento da Associação e de diferentes pesquisadores, professores e estudantes que comungam dos mesmos interesses: refletir sobre as pesquisas inerentes a educação, sejam elas voltada para as crianças, infâncias, educação popular, jovens e adultos ou quaisquer outros temas educacionais que merecem ser discutidos e estudados.

A partir do que foi apresentado, apontamos a seguinte reflexão: Considerando a seriedade, o compromisso político dos autores que encontramos por meio das análises realizadas, como seria possível realizar modificações para que a ANPED se torne mais acessível a todos? De que maneira pode-se possibilitar que os profissionais que trabalham nos diferentes níveis de ensino da Educação Básica possam estar presentes e apresentar suas produções nas reuniões realizadas pela associação? Acreditamos que tais mudanças impulsionariam e valorizariam o trabalho que já vem sendo realizado pela Associação; dessa forma estaria cumprindo realmente um compromisso social, em que todos tenham condições efetivas de participação e opinião nos encontros realizados pela ANPED.

Após apresentar a nossa perspectiva de pesquisa, a metodologia, contar um pouco sobre o nosso percurso e apresentar nosso entendimento acerca da ANPED e do GT07 expomos no próximo capítulo os resultados encontrados a partir das análises e leituras feitas nos trabalhos selecionados para a presente pesquisa

## CAPÍTULO 4

### BRINCAR, BRINCADEIRAS, BRINQUEDOS E BRINQUEDOTECAS NO GT07 DA ANPEd: alguns desdobramentos dos trabalhos pesquisados

*ERAS*

*Antes a gente falava: faz de conta que  
este sapo é pedra.*

*E o sapo eras.*

*Faz de conta que o menino eras um tatu.*

*A gente agora parou de fazer comunhão de  
pessoas com bicho, de entes com coisa.*

*A gente hoje faz imagens.*

*Tipo assim:*

*Encostado na porta da tarde estava um  
Caramujo.*

*Estavas um caramujo - disse o menino:*

*Porque a tarde é oca e não pode ter porta.*

*A porta eras.*

*Então é tudo faz de conta como antes?*

Manuel de Barros

Ao buscarmos compreender a produção acerca das temáticas relacionadas ao brincar, as brincadeira, aos brinquedos e a brinquedoteca nos trabalhos apresentados e publicados entre os anos de 1988 a 2010, no Grupo de Trabalho *Educação de crianças de 0 a 6 anos* (GT07), nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) partimos dos seguintes questionamentos:

- Qual é o lugar das infâncias, das crianças, do brincar, da brincadeira, dos brinquedos e da brinquedoteca nos trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPEd no GT07, no período de 1988 a 2010?
- Quem são os pesquisadores que provocam, discutem e polemizam questões relativas ao brincar, à brincadeira, aos brinquedos e às brinquedotecas? Quais são as questões formuladas por esses pesquisadores em relação aos temas de interesse na presente pesquisa? O que os motivam a discutirem tais questões?



- Quais são as fundamentações teóricas utilizadas, as metodologias empregadas, as influências estrangeiras e nacionais apresentadas nos trabalhos apresentados no GT07 no período de interesse do presente trabalho?
- Além da brinquedoteca, quais são os espaços destinados ao brincar e às brincadeiras, presentes nos trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPEd no GT07?

A partir das indagações anteriores, formulamos os seguintes objetivos para a presente investigação:

- Compreender concepções de criança, infância, brincar, da brincadeira, brinquedos e brinquedotecas apresentadas nos trabalhos publicados no GT07;
- Conhecer qual é a produção do GT07 sobre brincar, brincadeira, brinquedos e brinquedotecas; identificar quais são os referenciais teóricos e metodológicos utilizados por estes autores para discutir os temas de interesse na presente investigação;
- Identificar posicionamentos conceituais e outras considerações sobre as vivências infantis na produção do GT07;
- Compreender quais áreas do conhecimento subsidiam as discussões sobre culturas, brincar, brinquedos, brincadeira e brinquedotecas nos trabalhos apresentados e qual é o lugar da Sociologia da Infância nessa produção.

A partir dos objetivos apresentados acima nos dedicamos a investigar o que os autores escrevem, observam e pesquisam sobre o brincar, brincadeiras, brinquedos e brinquedotecas elegendo os trabalhos apresentados no grupo de trabalho GT07 da ANPEd como fonte de investigação.

A partir do levantamento geral dos artigos do GT07, foram encontrados, no período de 1988 a 2010, um total de 375 trabalhos, sendo que estes se encontravam divididos entre as seguintes modalidades de apresentação: trabalho completo<sup>10</sup>,

---

<sup>10</sup> A modalidade trabalho completo inclui os trabalhos encomendados – aqueles construídos a partir das demandas do GT07 de acordo com a temática central escolhida pela ANPEd como tema da reunião anual, geralmente é escrito por um pesquisador renomado da área que recebe o convite para apresentação na reunião anual da associação.

comunicação<sup>11</sup> e pôster<sup>12</sup>.

Para selecionarmos o material para a nossa pesquisa, consultamos os 375 trabalhos, iniciamos a busca utilizando as seguintes palavras-chave: brincar, brinquedo, brincadeira e brinquedoteca. Realizamos a leitura dos títulos e resumos dos 375 trabalhos e quando constatávamos existir alguma das palavras-chave no título e/ou no resumo fazíamos também a leitura do trabalho completo em busca de selecionar os textos para a pesquisa. A partir da dinâmica anterior identificamos 62 artigos que abordavam as temáticas de nosso interesse.

Por meio do levantamento dos trabalhos apresentados no GT07 da ANPEd, apresentamos na tabela abaixo os números referentes aos trabalhos apresentados e publicados no período de 1988 a 2010 e o número de trabalhos selecionados para análise em nossa pesquisa.

Também podemos acompanhar a relação entre número total de trabalhos apresentados anualmente no GT07 e aqueles selecionados para análise na presente pesquisa, no Gráfico 01.

Com a finalidade de organizar a leitura dos 62 artigos que tratam das temáticas em questão para serem lidos na íntegra, produzimos um quadro analítico com os seguintes itens: título da pesquisa, autor(es), ano de publicação, temas abordados, tipo de pesquisa informada, referencial teórico informado, metodologia de pesquisa, procedimentos, técnicas e instrumentos de pesquisa informados. Após a elaboração da tabela fizemos uma leitura cuidadosa e minuciosa dos textos selecionados e os analisamos por meio de um fichamento a partir das ideias principais dos autores (resumo) e as conclusões apresentadas, com o intuito de conhecer as discussões apresentadas em cada texto.

---

<sup>11</sup> O termo *comunicação* aparece na grade da programação até o ano de 1996, constitui-se de um texto menor e mais sucinto destinado à apresentação de pesquisas que apresentam resultados iniciais ou que ainda estão em andamento. A partir do ano de 1997 é substituído pela modalidade pôster.

<sup>12</sup> Pôsteres são trabalhos impressos em painéis que não demandam uma apresentação oral, é exigido apenas o envio de resumo dos autores e é recomendado para os trabalhos de pesquisas iniciais ou que ainda estão em andamento.

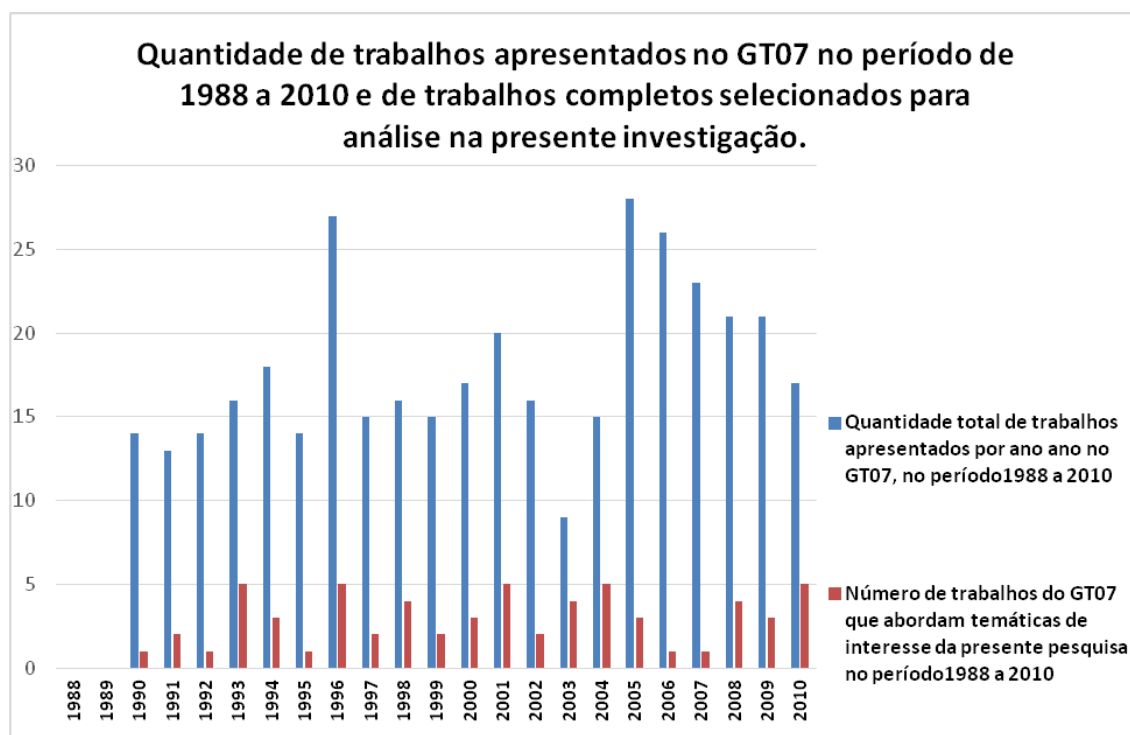
**Tabela 01:** Quantidade de trabalhos apresentados no GT07 no período de 1988 a 2010 e de trabalhos completos selecionados para análise na presente investigação.

Ano de apresentação e publicação dos trabalhos (incluindo trabalhos completos, comunicações e pôsteres) no período 1988 a 2010	Quantidade total de trabalhos apresentados por ano no GT07, no período 1988 a 2010	Número de trabalhos do GT07 que abordam temáticas de interesse da presente pesquisa no período 1988 a 2010
1988 <sup>13</sup>	-----	-----
1989	-----	-----
1990	14	01
1991	13	02
1992	14	01
1993	16	05
1994	18	03
1995	14	01
1996	27	05
1997	15	02
1998	16	04
1999	15	02
2000	17	03
2001	20	05
2002	16	02
2003	09	04
2004	15	05
2005	28	03
2006	26	01
2007	23	01
2008	21	04
2009	21	03
2010	17	05
Total Geral	375	62

**Fonte:** Elaborado por Tatiani Rabelo Lapa Santos (2014).

Conforme pode ser constatado na Tabela 01 e Gráfico 01, apresentados acima, no que se refere à produção de trabalhos do GT07, verificamos a partir de 1993 uma presença de trabalhos que tratam de crianças e infâncias; tal presença está relacionada, provavelmente, às transformações sinalizadas a partir da Constituição Federal de 1988, vista como um marco na garantia de direitos para as crianças, com a criação do *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA) em 1990, com o reconhecimento do texto da *Convenção sobre os Direitos da Criança* - (CDC), adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em novembro de 1989, dentre outras conquistas importantes que contribuíram para a consolidação de uma visão da criança como sujeito pleno e como cidadão cujos direitos são reconhecidos em todos os aspectos.

<sup>13</sup> Nos anos de 1988 e 1989 não havia inscrição de trabalhos para serem apresentados.



**Fonte:** Elaborado por Tatiani Rabelo Lapa Santos (2014).

Ao buscarmos compreender qual é o lugar das infâncias, das crianças e quais são as possibilidades da infância atualmente nas produções acadêmicas apresentadas no GT07, podemos dizer que as pesquisas com crianças têm sido constantes a partir da década de 1990; as crianças têm ganhado cada vez mais lugar nos estudos sobre as infâncias. Educadores e pesquisadores da área da Educação Infantil procuram compreender cada vez mais as temáticas de estudos referentes à faixa etária de 0 a 5 anos, trabalhando com práticas de pesquisa que apresentam as crianças como sujeitos, possibilitando conhecer a infância nas várias formas de ser criança.

Com intuito de compreendermos quem são os pesquisadores que provocam, discutem e polemizam questões relativas ao brincar, brinquedo, brincadeiras, jogos e brinquedotecas e o que os motiva a discutir tais questões, apresentamos abaixo, no Quadro 03, os pesquisadores que produziram trabalhos com temáticas concernentes à esta pesquisa, no período de 1988 a 2010.

**Quadro 03:** Apresentação dos Pesquisadores que publicaram trabalhos no GT07, dos títulos dos trabalhos, da procedência e da vinculação institucional dos autores no período de 1988 a 2010.

Ano	Autores	Título do trabalho	Procedência do trabalho	Vinculação institucional
1988	-	-		-
1989	-	-		-
1990	- Tizuko Morchida Kishimoto	- A história da infância e do jogo nos primeiros tempos de República.	Não consta <sup>14</sup>	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP
1991	- Gisela Wajskop	- Tia, me deixa brincar! O espaço do jogo na educação pré-escolar.	Dissertação de Mestrado	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - SP
	- Tizuko Morchida Kishimoto	- Infância e jogo nos tempos de engenho de açúcar.	Não consta	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP
1992	- Tizuko Morchida Kishimoto	- O currículo de educação infantil soviético.	Tese de livre docência	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP
1993	-Marlene F. Gonçalves	- O ensino e a representação infantil na creche.	Não consta	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP
	-Tizuko Morchida Kishimoto	- A produção do conhecimento na área da educação infantil: jogo e representação social da criança.	Não consta	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP
	- Vera Maria L. de Souza Nunes	- Relação entre o uso do objeto transacional pela criança e a facilitação de seu processo de socialização e aprendizagem.	Não consta	Universidade Federal da Bahia - BA
	- Denise Grein Santos e Rosa Perrone Souza	- Proposta pedagógica para o trabalho com crianças de 0 a 6 anos.	Não consta	Universidade Federal do Paraná - PR
1994	- Rogeria Misorelli, Marina S. Palhares	- Pré-escola: um lugar de brinquedo?	Não consta	Universidade Federal de Santa Catarina - SC
	- Tizuko Morchida Kishimoto	- Piaget, Vygotsky e Bruner: paradigmas sobre o jogo.	Não consta	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP

<sup>14</sup> O termo “não consta” refere-se aos trabalhos que não fazem menção à origem da pesquisa.

	- Gisela Wajskop	- A brincadeira na pré-escola em São Paulo/ Brasil e em Paris/França: qual seu lugar nas representações dos adultos?	Dissertação de mestrado	Pontifícia Universidade de São Paulo - SP
	- Ana Lucia Goulart de Faria	- A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a educação em Pré-escolas.	Dissertação de mestrado	Pontifícia Universidade de São Paulo - SP
1995	- Marina Silveira Palhares	- Brincando com rolinhos de papel.	Não consta	Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR
1996	- Tizuko Morchida Kishimoto	- Froebel e a brincadeira.	Não consta	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP
	- Cristina Laclette Porto	- Do brinquedo à brincadeira: práticas e representações sobre o brinquedo e o ato de brincar na brinquedoteca.	Dissertação de mestrado	Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro - RJ
	- Maria Helena da Silva Ramalho e Ruy Jornada Krebs	- O recreio pré-escolar: uma análise ecológica da motricidade infantil.	Não consta	Universidade Federal de Juiz de Fora - MG e Universidade Federal de Santa Maria - RS.
	- Ana Rosa Costa Picanço Moreira	- Brincando com o espaço - uma proposta educacional para creche.	Não consta	Universidade Estadual do Rio de Janeiro - RJ
	- Osvaldo Luiz Silva, Luiz Fernando Souza, Maria de Fátima Marinho, Rosa Maria Rocha e Clóvis Campelo Silva	- Redefinições do Corpo como objeto de Trabalho: Vivências da Expressão e do Afeto.	Não consta	Fundação Osvaldo Cruz/ Campinas- SP
1997	- Tizuko Morchida Kishimoto	- Brinquedo e brincadeira na educação infantil japonesa proposta curricular dos anos 90.	Não consta	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP
	- Débora Cristina de Sampaio Peixe	- Brincadeira e educação infantil: um estudo de caso sobre o brincar na instituição.	Curso de Especialização	Universidade Federal de Santa Catarina - SC
1998	- Patrícia Dias Prado	- Creche, brincadeira e antropologia: um trio instigante	Não consta	Universidade Estadual de

	<p>- Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento</p> <p>- Rizia Quinto Giroux e Kélia Macias</p> <p>- Gerusa Valéria Flores Barboza Ramos</p>	<p>numa experiência de pesquisa em educação infantil.</p> <p>- A constituição do eu num espaço coletivo: investigação sobre o terceiro ano de vida numa creche pública.</p> <p>- A brinquedoteca como processo metodológico na construção do conhecimento da pré-escola.</p> <p>- O pátio no cotidiano escolar: espaço marcado por relações dialéticas entre masculino e feminino.</p>	<p>Não consta</p> <p>Não consta</p> <p>Não consta</p>	<p>Campinas - UNICAMP</p> <p>Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP</p> <p>Universidade da Amazônia - UNA</p> <p>Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro - RJ</p>
1999	<p>- Daniela Guimarães e Maria Isabel Leite</p> <p>- Patricia M. Sarlé</p>	<p>- A pedagogia dos pequenos: uma contribuição dos autores italianos.</p> <p>- Juego y escuela. un problema para la didáctica del nivel Inicial.</p>	<p>Não consta</p> <p>Não consta</p>	<p>Universidade Federal de Santa Catarina - SC</p> <p>Universidad de Buenos Aires Universidad Nacional de Quilmes</p>
2000	<p>- Tizuko Morchida Kishimoto</p> <p>- Monique Andries Nogueira</p> <p>- Maria Cecília Rafael de Góes</p>	<p>- Salas de aulas nas escolas infantis e o uso de brinquedos e materiais pedagógicos.</p> <p>- Brincadeiras tradicionais musicais: análise do repertório recomendado pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil / MEC</p> <p>- O jogo imaginário na infância: a linguagem e a criação de personagens.</p>	<p>Não consta</p> <p>Não consta</p> <p>Não consta</p>	<p>Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP</p> <p>Universidade Federal de Goiás - GO</p> <p>Universidade Metodista de Piracicaba - SP</p>
2001	<p>Alessandra Mara Rotta de Oliveira</p> <p>- Moysés Kuhlmann Júnior e Maria Martha Silvestre Ramos</p>	<p>- Com olhos de criança: o que elas falam, sentem e desenham sobre sua infância no interior da creche.</p> <p>- Políticas e organização do parque infantil no município de campinas, São Paulo, décadas de 1940 e 1950.</p>	<p>Não consta</p> <p>Não consta</p>	<p>Universidade Federal de Santa Catarina - SC</p> <p>Universidade São Francisco- USF</p>

	<p>- Gilza Maria Zauhy Garms e Beatriz Belluzzo Brando Cunha</p> <p>- Sonia Cristina Lima Fernandes</p> <p>- Maria Isabel Edelweiss Bujes</p>	<p>- (Re) significando os centros de convivência infantil da UNESP.</p> <p>- Grupos de formação – análise de um processo de formação em serviço sob a perspectiva dos professores da educação infantil.</p> <p>- Governando a subjetividade: a constituição do sujeito infantil no RCN/EI.</p>	<p>Não consta</p> <p>Não consta</p> <p>Não consta</p>	<p>Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho</p> <p>Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC</p> <p>Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS</p>
2002	<p>- Maria José Figueiredo Ávila</p> <p>- Verena Wiggers</p>	<p>- As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar.</p> <p>- Viéses pedagógicos da educação infantil em um dos municípios brasileiros.</p>	<p>Não consta</p> <p>Não consta</p>	<p>Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP</p> <p>Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC</p>
2003	<p>- Fernanda Muller</p> <p>- Karla Lucia Bento, Stela Maria Meneghel</p> <p>- Maria de Fátima Vasconcelos Costas</p> <p>- Silvia Néli Falcão Barbosa</p>	<p>- Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência.</p> <p>Creches domiciliares como espaço de educação infantil</p> <p>- Jogo simbólico, discurso escola: uma leitura dialógica do lúdico.</p> <p>- Corre, vai, vai mais uma vez! Um estudo exploratório sobre o espaço e o tempo da brincadeira de crianças em um shopping.</p>	<p>Não consta</p> <p>Não consta</p> <p>Não consta</p> <p>Não consta</p>	<p>Centro Universitário La Salle - Canoas</p> <p>Universidade Regional de Blumenau</p> <p>Universidade Federal do Ceará - UFC</p> <p>Pontifícia Universidade de São Paulo - SP</p>
2004	<p>- Fátima Vasconcelos</p> <p>- Silvia Helena Vieira Cruz</p>	<p>- Bonecas: objeto de conflito identitário na arena da dominação cultural.</p> <p>- Ouvindo crianças: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa.</p>	<p>Não consta</p> <p>Não consta</p>	<p>Universidade Federal do Ceará - UFC</p> <p>Universidade Federal do Ceará - UFC</p>



	<p>- Ruth Bernardes de Santana</p> <p>- Débora de Barros Silveira</p> <p>- Ana Paula Silva Conceição</p>	<p>- Rotina e experiências formativas na pré-escola.</p> <p>- A escola na visão das crianças.</p> <p>- Curriculum plennis ludens? um estudo crítico - compreensivo e propositivo sobre a política de ludicidade no currículo de educação infantil, a partir do contexto de uma escola pública em Salvador - BA.</p>	<p>Não consta</p> <p>Tese de doutorado</p> <p>Não consta</p>	<p>Universidade Federal de São João Del Rei - UFSJ</p> <p>Universidade Federal de São Carlos - SP</p> <p>Universidade Federal da Bahia - BA</p>
2005	<p>- Ana Cristina Richter</p> <p>- Daniela Finco</p> <p>- Zilá Gomes de Moraes Flores</p>	<p>- Sobre a presença de uma pedagogia do corpo na educação da infância.</p> <p>- Educação infantil, gênero e brincadeiras: das naturalidades às transgressões.</p> <p>- A criança em Walter Benjamin e Florestan Fernandes.</p>	<p>Não consta</p> <p>Dissertação de Mestrado</p> <p>Não consta</p>	<p>Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC</p> <p>Faculdade de Educação da Unicamp - SP</p> <p>Universidade Federal do Noroeste do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ</p>
2006	<p>- Ângela Meyer Borba</p>	<p>- As culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos.</p>	<p>Tese de doutorado</p>	<p>Universidade Federal Fluminense - RJ</p>
2007	<p>- Raquel Pigatto Trevisan</p>	<p>- O brincar no cotidiano escolar da educação infantil: criar e recriar de cultura e de aprendizado.</p>	<p>Não consta</p>	<p>Universidade Federal do Noroeste do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ</p>
2008	<p>- Maria Cristina Martins e Silvana Aparecida Bretas</p> <p>- Levindo Diniz Carvalho</p>	<p>- O que dizem as crianças sobre sua escola? o debate teórico-metodológico da pesquisa com crianças na rede pública de educação infantil.</p> <p>- Infância, brincadeira e cultura.</p>	<p>Não consta</p> <p>Dissertação de Mestrado</p>	<p>Universidade Federal de Sergipe - UFS</p> <p>Universidade Federal de Minas Gerais - MG</p>

	- Mubarak Sobrinho, Roberto Sanches	- “Pra fazer a farinhada... muita gente eu vou chamar”: lúdicos diversificados e as culturas das crianças sateré-mawé.	Tese de Doutorado	Universidade Estadual do Maranhão - UEMA
	- Vanessa Ferraz Almeida Neves	- Tecendo memórias, educando infâncias: o entrelaçar de histórias em uma instituição de educação infantil.	Dissertação de Mestrado	Universidade Federal de Minas Gerais - MG
2009	- Rosimari Koch Martins	- As experiências educativas das crianças menores de quatro anos, do meio rural.	Dissertação de Mestrado	Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC
	- Flávia Miller Naethe Motta e Núbia de Oliveira Santos	- Entre crianças e alunos: a construção do trabalho pedagógico em escolas para crianças de 4 a 6 anos.	Não consta	Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro - RJ
	- Denise Silva Araújo	- Infância: sentidos e significados atribuídos por familiares e educadoras de creche.	Não consta	Pontifícia Universidade Católica de Goiás - UCG
2010	- Priscila Moreira Corrêa, Eduardo José Manzini	- Acessibilidade em parque infantil: um estudo em escolas de educação infantil.	Não consta	Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” - SP
	- Raquel Gonçalves Salgado	- “Pares ou ímpares?”: consumo e relações de amizade entre as crianças na formação de grupos para brincar.	Tese de Doutorado	Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT
	- Bruno Muniz Figueiredo Costa	- Processos de interação das crianças no meio técnico científico-informacional.	Dissertação de Mestrado	Universidade Federal Fluminense - UFF
	- Elisabet Ristow Nascimento, Ademir Valdir dos Santos	- Cuidado ou educação? a prática educativa nas creches comunitárias de Curitiba.	Não consta	Universidade Tuiuti do Paraná - PR
	- Glacy Q. de Roure	- Infância, experiência, linguagem e brinquedo.	Não consta	Pontifícia Universidade Católica de Goiás - GO

**Fonte:** Elaborado por Tatiani Rabelo Lapa Santos (2014).

No que tange à vinculação institucional dos autores, podemos observar no

quadro acima que as instituições que se destacaram por apresentar maior número de trabalhos no GT07 foram a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP (10 trabalhos), sobretudo nos primeiros anos selecionados para esta pesquisa. Em segundo lugar está a Universidade Federal de Santa Catarina – SC (sete trabalhos). Posteriormente está a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – SP (cinco trabalhos) e Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (três trabalhos). As outras vinculações institucionais apareceram em menor quantidade e de forma esporádica, como pode ser visto no Quadro 03.

Em relação aos pesquisadores que publicaram trabalhos no GT07, alguns se destacaram devido à recorrência com que apresentam seus trabalhos e pela forma como discutem e encaminham as pesquisas inerentes às temáticas relacionadas às infâncias, crianças, brincar e brincadeiras e brinquedos em seus trabalhos, tais como: Faria (1994), Prado (1998), Guimarães; Leite (1999), Góes (2000), Kishimoto (2000), Nogueira (2000), Oliveira (2001), Ávila (2002), Wiggers (2002), Muller (2003), Silveira (2004) e Salgado (2010).

Nos trabalhos selecionados e analisados verificamos que as crianças ocupam um lugar na produção acadêmica em que é valorizada como um ser humano pleno e possuidor de direitos. Os autores ao se referirem às crianças reforçam a importância de considerá-las como seres sociais e culturais, tal como pode ser visto nos trabalhos de Faria (1994), Prado (1998), Guimarães; Leite (1999), Kishimoto (2000), Nogueira (2000), Oliveira (2001), Ávila (2002), Wiggers (2002), entre outros, principalmente a partir da segunda metade dos anos 1990.

Ao realizarmos a análise dos artigos encontramos diferentes concepções de crianças e infâncias. Desde os primeiros trabalhos apresentados no GT07 existe uma preocupação dos autores em realizar a discussão acerca de quem são as crianças sobre as quais se falam e estudam? Que tipos de infâncias existiriam? O trabalho intitulado *Tia me deixa brincar! O espaço do jogo na educação pré-escolar*, de Gisela Wajskop, apresentado em 1991, é o primeiro, dentre os títulos selecionados para a presente pesquisa, a procurar compreender o papel do jogo na educação pré-escolar deixando claro que considera a criança um sujeito social com características e necessidades próprias definidas historicamente.

Já o trabalho *A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil*, escrito por Ana Lucia Goulart de

Faria, em 1994, aponta a contribuição de Mario de Andrade para as reflexões voltadas à elaboração de diferentes propostas educativas de sua época. Nesse trabalho, Faria (1994, p. 61) aponta que a criança é “produtora e consumidora de cultura e o espaço coletivo das creches pode ser visto como o local privilegiado para a brincadeira, o não trabalhar e para que as crianças se expressem de diversas formas”.

Outro trabalho importante para a nossa discussão é *A pedagogia dos pequenos: uma contribuição dos autores italianos*, escrito por Daniela Guimarães e Maria Isabel Leite, em 1999; essas autoras buscam compreender a experiência da pedagogia construída para as crianças na Itália, buscando entender quais eram as concepções de crianças e infâncias e as discussões sobre os profissionais que lidam com as crianças na Itália. Nesse trabalho, Guimarães; Leite (1999, p. 1) apresentam a seguinte concepção de criança: “é um sujeito cultural, com vez e voz no cenário sócio-histórico do qual participa” e apontam que os estudos evolucionistas e a perspectiva desenvolvimentista vêm sendo muitas vezes criticada pela forma como tem tratado os estudos sobre as crianças e infâncias.

O trabalho *Com olhos de criança: o que elas falam, sentem e desenham sobre sua infância no interior da creche*, por Alessandra Mara Rotta de Oliveira, no ano de 2001, analisa o ponto de vista das crianças pequenas (zero a seis anos) sobre o seu viver em Creches e Pré-escolas e por isso a autora defende a importância de ouvir as crianças, também propõe uma pesquisa que possa olhar, escutar, sentir e legitimar os testemunhos orais, iconográficos e outras produções culturais infantis sobre as diferentes dimensões do brincar, educar e cuidar, aspectos importantes das vivências infantis.

Oliveira (2001, p. 4) também considera que “as crianças são sujeitos que pensam criativamente e criticamente sobre o espaço institucional onde são educadas e cuidadas”. Segundo essa autora, a investigação realizada possibilitou encontrar uma infância marcada pela rotina das instituições de Educação Infantil, na qual as crianças e os professores dividem “alegrias, encontros e desencontros, silêncios e alvoroços, brincadeiras, e coisas de que gostam ou não neste espaço, o que mostra que a creche com todas as suas idiossincrasias, é importante na vida destas crianças” (OLIVEIRA, 2001, p. 14).

Os trabalhos supracitados e outros também analisados ao discorrer sobre temas relacionados ao brincar, brincadeira, ao cuidar/educar, à cultura lúdica infantil, dentre tantos outros, deixam explícita uma concepção de criança e infância inerentes à área de

pesquisa da qual fazem parte. Embora muitos se apoiem em referenciais e metodologias de pesquisas diferentes, têm algo em comum: veem a criança como um sujeito de direito, que imagina, é criativa, fantasia, cria e influencia as pessoas e as relações a sua volta, tais características são vistas, principalmente, a partir das pesquisas realizadas após 1990, em que há uma preocupação geral de pesquisadores e professores com a criação de uma legislação para orientar o trabalho com as crianças. De forma concomitante a tal visão que reconhece a criança como sujeito de direitos, aparece uma preocupação com a produção de reflexões que tratam a educação da criança pequena de maneira diferente, deixando para trás o assistencialismo e uma concepção de criança como um *devoir* sem fala e nem direitos, tal como foi vista durante muito tempo.

Podemos observar no Quadro 03 quais foram os autores que se dedicaram a escrever sobre brincar, brinquedo, brincadeira e brinquedoteca, encontramos alguns que se destacam pela quantidade de trabalhos publicados; é o caso de Tizuko Morchida Kishimoto, que teve seus trabalhos apresentados durante oito anos seguidos, de 1990 a 1997; não há trabalhos de sua autoria nos anos de 1998 e 1999 e, em 2000, apresentou novamente um artigo, sendo que todos os textos da autora abordam temáticas de interesse de nossa pesquisa, por exemplo: brinquedos, jogos, brincadeiras, a representação social da infância e da criança, dentre outras. Os trabalhos de Kishimoto, em sua maioria, apresentam-se como pesquisa bibliográfica.

Gisela Wajskop também teve seus trabalhos aceitos mais de uma vez, a autora teve dois trabalhos publicados, sendo um no ano de 1992 e o outro no ano de 1994.

Acreditamos que a motivação dos autores para discutir tais temáticas deve-se ao fato de serem assuntos que foram ignorados durante muito tempo, já que para muitos o brincar, as brincadeiras, os brinquedos foram considerados como questões menores, um passatempo na educação de crianças, ou seja, assuntos que eram vistos sem muita relevância. Neste sentido, esses autores mostraram o contrário, que tais temáticas são importantes e merecem ser discutidas e entendidas, já que o brincar, as brincadeiras, os brinquedos e as brinquedotecas estimulam a imaginação e a criatividade, proporcionando situações que estimulam as crianças a desenvolverem suas habilidades intelectuais, a conhecer regras, construir os valores e limites, estimulando o desenvolvimento integral de cada ser humano em diversas situações, além de outras possibilidades apresentada nos artigos analisados.

A motivação dos autores para discutir tais temáticas também ocorreu devido à

divulgação de pesquisas estrangeiras, prática que tem se multiplicado nos últimos anos, com as contribuições de autores como, Vygotsky (1989), Corsaro (2002; 2005; 2009), Sarmento (1997; 2003; 2004; 2005), Brøugere (2004), Qvortrup (2009), Sirota (2005) e outros. Fazemos tal afirmação, pois, após a leitura e a análise de cada trabalho selecionado também observamos as referências bibliográficas utilizadas nestes trabalhos, o que nos possibilitou confirmar qual foi o embasamento teórico adotado e constatamos que grande parte dos referencias usados no GT07 são de origem estrangeira.

Outro ponto que podemos destacar e que acreditamos também ter influenciado a escrita dos trabalhos apresentados acima se deve a efetivação de políticas públicas no tocante a educação das infâncias, como por exemplo, a promulgação da Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, a nova Lei de Diretrizes e Bases em 1996 e outros documentos que ajudaram a enxergar as crianças com um novo olhar, despido do assistencialismo que prevalecia anteriormente e que ainda hoje encontramos. Tal fato influencia na busca por uma educação de qualidade referenciada socialmente que passa a valorizar o brincar, as brincadeiras e os brinquedos como pontos importantes para o processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil.

#### **4.1 Fundamentação teórica dos trabalhos apresentados no GT07 da ANPEd**

Quanto à fundamentação teórica dos trabalhos que discutem as questões relativas ao brincar, ao brinquedo, a brincadeira e as brinquedotecas podemos constatar que nos primeiros anos de funcionamento do GT07 – 1988 a 1999 – predominaram trabalhos com fundamentação da Psicologia, sobretudo na perspectiva histórico-cultural, privilegiando autores como Vigostsky, Elkonin, Leontiev, Usova, descritos no quadro abaixo:

**Quadro 04:** Trabalhos apresentados no GT07 da ANPEd com fundamentação da Psicologia no período de 1988 a 1999.

Ano	Autor	Título do trabalho	Autores estrangeiros utilizados na fundamentação teórica
-----	-------	--------------------	--

1991	Gisela Wajskop <sup>15</sup>	Tia, me deixa brincar! O espaço do jogo na educação pré-escolar.	Lev Vigotsky, Daniil Elkonin, Alexei Leontiev, Guilles Brøugere, Jacques Henriot
1992	Tizuko Morchida Kishimoto	O currículo de educação infantil soviético.	Lev Vigotsky, Daniil Elkonin, Henri Wallon
1993	Denise Grein Santos e Rosa Perrone Souza	Proposta pedagógica para o trabalho com crianças de 0 a 6 anos.	Jean Piaget, Lev Vigotsky, Arno Stern
1994	Tizuko Morchida Kishimoto	Piaget, Vygotsky e Bruner: paradigmas sobre o jogo.	Jean Piaget, Lev Vygotsky e Jerome Bruner
1994	Gisela Wajskop	A brincadeira na pré escola em São Paulo/ Brasil e em Paris/França: qual seu lugar nas representações dos adultos?	Lev Vigotsky, Daniil Elkonin, Alexei Leontiev, Guilles Brøugere, Jacques Henriot
1995	Marina Silveira Palhares	Brincando com rolinhos de papel.	Jean Piaget, Lev Vygotsky, Henri Wallon, Jean Claude Coste, Arnold Lucius Gesell, Janine Lévy, Maud Mannoni, Zélia Ramozzi-Chiatontino, Pierre Vayer
1996	Silva et al	Redefinições do Corpo como Objeto de Trabalho: Vivências da Expressão e do Afeto.	Lev Vygotsky
1997	Débora Cristina de Sampaio Peixe	Brincadeira e educação infantil: um estudo de caso sobre o brincar na instituição.	Lev Vygotsky
1998	Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento	A constituição do eu num espaço coletivo: investigação sobre o terceiro ano de vida numa creche pública.	Henri Wallon, René Zazzo
1999	Patricia M. Sarlé	Juego y escuela. un problema para la didáctica del nivel.	Lev Vygotsky, Daniil Elkonin
2000	Maria Cecília Rafael de Góes	O jogo imaginário na infância: a linguagem e a criação de personagens.	Lev Vygotsky, Mikhail Bakhtin, Guilles Brøgere

**Fonte:** Elaborado por Tatiani Rabelo Lapa Santos (2014).

No que se refere aos trabalhos a partir dos referenciais da Psicologia, apresentamos abaixo alguns trabalhos citados no Quadro 04, com intuito de conhecer a produção do GT07. O texto *Tia, me deixa brincar! O espaço do jogo na educação pré-escolar*, de Gisela Wajskop, publicado em 1991, busca compreender em uma turma de

<sup>15</sup> Ressaltamos que embora a autora Gisela Wajskop (1991, 1994) apresenta que se fundamenta nos estudos da socioantropologia, inserimos os dois trabalhos da autora no quadro 4 – trabalhos realizados a partir da fundamentação da Psicologia –, pois, de acordo Wajskop (1991, 1994) os representantes da corrente socioantropologica é o grupo de psicólogos russos, liderados por Vigotsky no período referente ao anos de 1920 e 1940, autores que para nós estão ligados a Psicologia.

educação infantil no centro urbano de São Paulo o papel do jogo para as crianças, compreender o lugar do jogo na pré-escola, entender em que medida a instituição pública está permitindo às crianças uma interação lúdica e qual o papel que os adultos e professores tem desempenhado para facilitação do jogo no contexto escolar. A autora constata que a inexistência do brincar como práxis social infantil é absolutamente contraditória com a função que a escola estabelece para si, ou seja, podemos observar desde as primeiras produções (1991) acerca das crianças, infâncias, escola, brincar e brincadeiras que a escola já apresentava um papel dominador, que embora apresentasse um discurso em prol da valorização das crianças, na prática muitas vezes a criança era oprimida, de modo que a escolarização era supervalorizada e o brincar e o lúdico deixados de lado, visto como segundo plano, como um prêmio para quem cumprisse de forma eficaz as tarefas escolares.

O trabalho *O currículo de educação infantil soviético*, de Tizuko Morchida Kishimoto, publicado em 1992, também é apresentado a partir da Psicologia histórico-cultural. A autora discorre sobre a proposta de Educação Infantil Soviética para o currículo da educação das infâncias. Defende que são as experiências adquiridas em situações de brincadeira, no trabalho e no ensino que garantem uma formação integral, o desenvolvimento da personalidade infantil e a organização da vida coletiva. Assim, são tais orientações que devem garantir a formação do cidadão soviético, dotado de uma personalidade que revela a moral comunista, capaz de integrar-se ao coletivo infantil e desenvolver-se como ser integral (KISHIMOTO, 1992).

*Proposta pedagógica para o trabalho com crianças de 0 a 6 anos*, de Denise Grein Santos e Rosa Perrone Souza, é outro trabalho apresentado no ano de 1993, a partir dos referenciais da Psicologia histórico-cultural. O texto é resultado de um trabalho composto por um grupo de professores de Psicologia da Educação da Universidade Federal do Paraná, com a intenção de realizar a capacitação para estagiárias de cursos de pedagogia, do magistério de 2º grau e acompanhar o desenvolvimento de propostas pedagógicas desenvolvidas em algumas creches locais. De acordo com as autoras, o trabalho com as estagiárias que atuavam nas creches e o acompanhamento realizado nas instituições possibilitou o diálogo, a reflexão e a construção significativa de novas concepções, como a de melhor organização das creches, tornando-as espaços de oportunidade, respeito, incentivo a produção e troca de saberes, dentre outros avanços.



Podemos observar nos trabalhos apresentados que estes veem os espaços educativos como locais para produção de novos saberes, onde as crianças se relacionam, aprendem e interagem construindo conhecimento. A produção do GT07 demonstra a luta de pesquisadores para a efetivação de uma educação qualidade para as crianças, mas quando apresentam resultados de pesquisa realizado nos espaços escolares, mostram que nas instituições de educação infantil tem ocorrido o oposto do que vem sendo defendido pela produção acadêmica, ou seja, muitas vezes as instituições não respeitam os saberes e as culturas infantis, impondo atividades e jeitos de agir, com intuito de moldar as crianças de acordo com os interesses da sociedade; tais considerações podem ser vistas, por exemplo, nos resultados do trabalho *Brincadeira e educação infantil: um estudo de caso sobre o brincar na instituição*, de Débora Cristina de Sampaio Peixe, publicado em 1997. A autora realizou sua pesquisa em uma instituição pública do interior do Rio Grande do Sul, com objetivo de investigar a proposta para a educação das crianças de 5 a 6 anos em uma instituição pública e compreender como os professores proporcionam os espaços para as atividades lúdicas. Para tal, a autora apoiou-se na concepção sócio-histórica de Psicologia, sobretudo nos estudo de Vigotsky e seus colaboradores. Peixe (1997), ao realizar as observações constatou que não havia na instituição pesquisada uma proposta concreta para a educação das crianças de 5 a 6 anos e que os professores apresentavam dificuldades em organizar espaços para as atividades lúdicas e brincadeiras, priorizando as atividades escolarizantes.

*Piaget, Vygotsky e Bruner: paradigmas sobre o jogo*, de Tizuko Morchida Kishimoto, publicado em 1994, foi selecionado por buscar analisar os paradigmas que explicitam o jogo nas propostas de estudos de pesquisadores como Piaget, Vygotsky e Bruner. A autora aponta que estes autores defendem que o jogo humano supõe um contexto social e cultural, rompendo com o mito do natural; o jogo faz parte das relações interindividuais que são culturais e promove uma aprendizagem social. Kishimoto (1994) aponta que o jogo continua sendo uma incógnita para muitos pesquisadores e que há poucas pesquisas que demonstram a relevância do jogo no contexto cultural.

O trabalho *Juego y escuela. Un problema para la didáctica del nivel inicial*, de Patricia M. Sarlé, publicado em 1999, é outro realizado a partir da Psicologia histórico-cultural. A autora baseia-se, sobretudo, nos estudos de Vigotsky (1988), Elkonin (1980)

e Banquero (1996) para compreender o lugar do jogo no contexto atual do jardim de infância e a particular relação que se estabelece entre este e o resto das atividades. Para tal, escolheu especificamente as salas de cinco anos da escola de Nível Inicial da Secretária de Educação do Governo da cidade de Buenos Aires. Na pesquisa a autora discorre sobre como o jogo e as brincadeiras são vivenciadas pelas crianças e professores e constata que o professor é quem determina o espaço e o tempo para jogar e que muitas vezes não é considerada a vontade das crianças, como por exemplo, *“Pablo, ahora no se juega”*, *“trabajen... no jueguen...”* (SARLÉ, 1999, p. 6). Assim, a autora também confirma ações disciplinadoras e controladoras que permeiam o contexto de uma instituição de Educação Infantil.

Podemos observar nos trabalhos citados acima que durante o período de 1988 a 1999, grande parte dos trabalhos do GT07 utilizou a Psicologia como fundamentação teórica (11 trabalhos), pois foram os que se destacaram até o ano 2000 nos estudos relacionados às crianças, as infâncias, ao brincar, os brinquedos e as brincadeiras.

Verificamos que os autores que utilizaram a Psicologia como fundamentação teórica, ao escreverem, por exemplo, sobre o jogo, o brincar e temas afins, destacam a importância destas categorias na infância, para o desenvolvimento infantil e nos processos de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo constata-se que, em geral, os trabalhos apresentados no GT07 já constataavam a forma como tais questões eram pouco ou indevidamente desenvolvidas dentro das instituições, esse tipo de tratamento inadequado também foi constatado por nós nos trabalhos apresentados no GT07 em momentos posteriores ao ano 2000. Isso nos leva a indagar o porquê de até os dias atuais, mesmo diante do tempo em que as pesquisas têm denunciado a forma como o brincar, o jogo e as brincadeiras estão sendo mal tratadas ou negligenciadas em instituições de educação infantil, ainda encontramos constantemente a crítica sobre como esses são vivenciados nos espaços educativos, discussão que será realizada a seguir quando apresentarmos a discussão referente à produção das temáticas de estudo escolhidas para essa pesquisa.

Aparecem, no período, de 1988 a 1999, trabalhos apoiados também em outros referenciais; no entanto, apresentam-se em menor frequência, tal como os apresentados no quadro abaixo:

**Quadro 05:** Trabalhos apresentados no GT07 da ANPEd utilizando fundamentação

teórica diversa no período de 1988 a 1999:

Ano	Autor	Título	Outras fundamentações teóricas utilizadas
1993	Vera Maria L. de Souza Nunes	Relação entre o uso do objeto transacional pela criança e a facilitação de seu processo de socialização e aprendizagem.	Perspectiva de Donald Winnicott (Psicanálise)
1996	Tizuko Morchida Kishimoto	Froebel e a brincadeira.	Referencia na teoria de Friedrich Foebel
1996	Cristina Laclette Porto	Do brinquedo à brincadeira: práticas e representações sobre o brinquedo e o ato de brincar na brinquedoteca.	Estudos da Antropologia
1996	Maria Helena da Silva Ramalho, Ruy Jornada Krebs	O recreio pré-escolar: uma análise ecológica da motricidade infantil.	Teoria da Ecologia do Desenvolvimento Humano proposta por Urie Bronfenbrenner
1998	Patrícia Dias Prado	Creche, brincadeira e antropologia: um trio instigante numa experiência de pesquisa em educação infantil.	Estudos da Antropologia
1999	Daniela Guimarães e Maria Isabel Leite	A pedagogia dos pequenos: uma contribuição dos autores italianos.	Perspectiva de autores italianos, como Becchi (1994), Gallardini (1996), Ghedini (1994), Frabboni (1998) e Belotti (1979).

**Fonte:** Elaborado por Tatiani Rabelo Lapa Santos (2014).

Em relação aos trabalhos apresentados e publicados a partir do ano 2000, constatamos que a fundamentação teórica começa a tomar outros rumos, e outras áreas de influências começam a se destacar; a partir de então encontramos também a fundamentação na Sociologia da Infância e em alguns autores a ela associados, tal como descrito no quadro abaixo:

Em relação à fundamentação teórica apresentada nos Quadros 4, 5, 6, 7 e 8 constatamos a presença constante no grupo de trabalho GT07 de autores estrangeiros, ou seja, a produção estrangeira tem influenciado a bastante tempo e com muita frequência os trabalhos apresentados.

No que se refere aos teóricos estrangeiros e suas produções, pode-se constatar que o modelo europeu tem se constituído como um referencial importante para os trabalhos apresentados no grupo de trabalho GT07 e tem impactado, sobretudo, os trabalhos com fundamentação na área da Sociologia da Infância.

**Quadro 06:** Trabalhos apresentados no GT07 da ANPEd utilizando fundamentação teórica da Sociologia da Infância no período de 2000 a 2010.

Ano	Autor	Título do trabalho	Autores estrangeiros utilizados na fundamentação teórica
2001	Alessandra Mara Rotta de Oliveira	Com olhos de criança: o que elas falam, sentem e desenham sobre sua infância no interior da creche.	Manuel Jacinto Sarmento e Manuel Pinto, Egle Becchi, Walter Benjamin, Clifford Geertz e Jorge Larrosa
2003	Fernanda Muller	Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência.	Manuel Jacinto Sarmento e Manuel Pinto
2003	Silvia Néli Falcão Barbosa	Corre, vai, vai mais uma vez! Um estudo exploratório sobre o espaço e o tempo da brincadeira de crianças em um shopping.	Manuel Jacinto Sarmento, Manuel Pinto, Philippe Ariès, Walter Benjamin, Jean Marie Gagnebin, Peter Moss
2005	Daniela Finco	Educação infantil, gênero e brincadeiras: das naturalidades às transgressões.	Régine Sirota, Elena Gianini Belotti, Anna Bondioli, Susanna Mantovani, Giordana Rabitti, Michel Foucault
2006	Ângela Meyer Borba	As culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos.	Manuel Jacinto Sarmento, Régine Sirota, Jean Qvortrup, Guilles Brougère, Alan Prout, Willian Corsaro, Suzanne Mollo-Bouvier, Allison James, Chris Jenks, Alan Prout, Julie Delalande
2008	Maria Cristina Martins e Silvana Aparecida Bretas	O que dizem as crianças sobre sua escola? O debate teórico metodológico da pesquisa com crianças na rede pública de educação infantil.	Manuel Jacinto Sarmento e Manuel Pinto, Philippe Ariès

**Fonte:** Elaborado por Tatiani Rabelo Lapa Santos (2014)

Acreditamos que os estudos realizados pela Sociologia da Infância tem se expandido em produções brasileiras devido ao fato de que os estudos nesta área consideram as crianças como sujeitos sociais, produtoras de cultura, valorizando as suas vozes e atitudes, considerando que, ao mesmo tempo em que as crianças são influenciadas, também influenciam pessoas e relações à sua volta.

Outro ponto que pode ter influenciado a expansão da Sociologia da Infância como fundamentação teórica para pesquisas na Educação Infantil deve-se ao tratamento e a valorização que a criança passou a receber com a criação dos ordenamentos legais para a Educação Infantil, que a partir de 1988, com a promulgação da Constituição Federal, têm influenciado de forma positiva a implementação de leis relacionadas e a produção acadêmica sobre as crianças e as infâncias, valorizando tais sujeitos como portadores de direitos. Dessa forma, a legislação ao apresentar um novo olhar para

criança influencia na produção acadêmica da área.

Assim, o fato da Sociologia da Infância apresentar as crianças como sujeitos de direito que constroem sua cultura, tratá-las como seres criativos e importantes na sociedade corrobora com o que é defendido em alguns documentos apresentados no âmbito da legislação, tal como pode ser visto, por exemplo, no Artigo 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil que defende que a criança é um sujeito histórico e de direitos; a qual, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca e produz cultura (BRASIL, 1999). Nessa direção, os estudos na área da Sociologia da Infância ganham mais espaço nas pesquisas voltadas para o universo infantil, à medida que vem reafirmar, mesmo que de forma diferenciada o que é apresentado nos ordenamentos legais: a criança vista como um sujeito importante, um cidadão, um ser holístico que merece ser ouvido e respeitado.

Dentre os trabalhos apresentados a partir do referencial da Sociologia da Infância na produção do GT07, encontramos o texto *Com olhos de criança: o que elas falam, sentem e desenham sobre sua infância no interior da creche*, de Alessandra Mara Rotta de Oliveira, 2001. A autora, ao investigar o ponto de vista das crianças pequenas (0 a 6 anos de idade) sobre o seu viver em creches e pré-escolas baseia-se nos estudos realizados por Manuel Jacinto Sarmiento, pesquisador português, uma das influências da Sociologia da Infância no Brasil.

Outro texto apresentado no GT07 que utiliza a fundamentação dos estudos da Sociologia da Infância é *Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência*, apresentado por Fernanda Muller, em 2003. A autora apontou que o que diferencia a infância da vida dos adultos é o modo como a infância se manifesta, ressalta a importância de se reconhecer as crianças como sujeitos que constroem suas culturas infantis e que contribuem nas relações a sua volta; define as culturas infantis de acordo com o trabalho de Florestan Fernandes, produzido em 1947, entendendo-as como sendo constituídas por elementos da cultura do adulto e pelos elementos das próprias crianças.

Muller (2003) apresenta os resultados da pesquisa realizada no município de São Leopoldo/RS, na qual buscou desvelar as vozes das crianças de uma turma do pré-escolar, a autora discorre sobre o conceito de culturas infantis, esclarecendo que as culturas infantis não são realizadas no vazio social e que as crianças são seres competentes que produzem e constroem as suas próprias culturas; no decorrer do texto aponta também a forma como se dava a relação entre professoras e crianças na escola

onde realizou a investigação:

Em nenhum momento as professoras conceberam as crianças da *Turma do Pré* como participantes do processo. Tanto é que as manifestações infantis nunca foram assim percebidas pelas professoras. As manifestações de resistência, por exemplo, sempre avaliadas como falta de limites, indisciplina, agitação, mostram que o único entendimento está no indivíduo, e não nas redes sociais construídas por eles, nesse caso entre as crianças (MULLER, 2003, p. 15).

A autora finaliza seu trabalho apresentando que a infância precisa ser compreendida como pluralidade e as crianças como atores sociais plenos:

O conceito de infâncias vem sendo ameaçado. Ameaçado pelos organismos internacionais, pela forma como interferem nas políticas nacionais e locais e, ainda, pela forma como a escola priva crianças e professoras das necessidades que a Pedagogia já apontou como essenciais. A tentativa de sufocamento da infância na escola aparece na geografia: a porta fechada, a pracinha nos fundos, a falta de interação com o mundo externo (MULLER, 2003, p. 15-16).

Podemos observar que os trabalhos analisados por nós na presente investigação procuram, em sua grande maioria, dar voz às crianças, ou seja, procuram deixar de lado um olhar adultocêntrico e autoritário, e buscam abrir espaço para as crianças, de modo a favorecer sua participação efetiva, principalmente, no espaço escolar. A grande maioria da produção do GT07, tal como veremos posteriormente, ressalta que as crianças precisam ser tratadas como sujeitos plenos, de forma que suas manifestações culturais sejam valorizadas em sua pluralidade.

O trabalho *Corre, vai, vai mais uma vez! Um estudo exploratório sobre o espaço e o tempo da brincadeira de crianças em um shopping*, de Silvia Néli Falcão Barbosa, apresentado em 2004, teve como objetivo observar as crianças em situações de brincadeiras durante o envolvimento com os brinquedos no Play3 (espaço de brinquedos eletrônicos) em um shopping. Nesse trabalho, a autora faz reflexões sobre a infância, a criança, a brincadeira e o espaço físico utilizado para brincar; defende uma visão das infâncias como construção social e das crianças como sujeitos de direitos; contrapõe-se, assim, a uma visão de infância única e universal.

Nessa direção, Barbosa (2004) finaliza seu trabalho apresentando que é preciso propor às crianças espaços de liberdade, espaços onde elas possam deixar suas marcas e

se reconhecer. Onde “mais uma vez” seja ouvido em função do prazer e da interação desfrutados pelas crianças enquanto realizam atividades; também considera importante que as culturas infantis sejam reconhecidas e valorizadas e que a criança não seja vista como um mero reproduzidor da cultura do adulto, mas sim como sujeito que produz sua própria cultura à medida que se interage com os seus pares.

O trabalho *Educação infantil, gênero e brincadeiras: das naturalidades às transgressões*, de Daniela Finco (2005) também se apoia nos referenciais da Sociologia da Infância e discute que as normas sociais prescrevem posturas, comportamentos e atitudes distintas para homens e mulheres; assim, atitudes, gestos, brinquedos e livros são usados, na maioria das vezes, para moldar as crianças, de acordo com um ideal social de criança. Desta maneira, dos meninos espera-se a capacidade de liderança, a agressividades, um envolvimento com brinquedos específicos (carrinhos, bola, motos de brinquedos, dentre outros) e das meninas espera-se a delicadeza, a sensibilidade, a beleza, a calma, com uso de brinquedos como boneca, ursinhos, casinha e outros.

Dessa forma, Finco (2005) também aponta em seu trabalho a criança como produtora de cultura e portadora de história. Assim, conclui que a concepção de infância que defende se opõe a concepção de uma criança considerada como um simples objeto, passivo de uma socialização regida por instituições.

Finco (2005, p. 16) considera ainda que:

é necessário desconstruir a lógica binária na apresentação do mundo para as crianças: enquanto os brinquedos e brincadeiras estiverem sendo associados a significados masculinos e femininos, que hierarquizam coisas e pessoas, todos estarão apresentando a meninos e meninas significados excludentes.

Outro trabalho apresentado a partir dos aportes teóricos da Sociologia da Infância é *As culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos*, de Angela Meyer Borba, em 2006, cujo objetivo foi entender como as crianças, nas relações que estabelecem entre si e nas formas de ação social, constituem nos espaços-tempos do brincar suas culturas da infância e são também por elas constituídas.

De acordo com Borba (2006), as culturas da infância são temas privilegiados da Sociologia da Infância, que considera as crianças como sujeitos sociais, criativos e ativos e a infância como uma construção social que se transforma ao longo de diferentes

tempos e espaços. A autora discute, assim, o conceito de culturas infantis, sua inserção no campo da Sociologia da Infância e suas relações com o brincar. Apresenta que as crianças, por meio das relações com seus pares e com os adultos constroem, estruturam e sistematizam formas próprias de representação, interpretação e de ação sobre o mundo, construindo suas culturas infantis.

Observamos, nos trabalhos supracitados posicionamentos conceituais que demarcam o lugar da cultura nas vivências infantis, valorizando a dimensão cultural como contexto da constituição de sujeitos e como possibilidade de construção das culturas infantis. Constatamos, nos artigos do GT07 analisados por nós, que no período de 2000 a 2010, seus autores compartilham o conceito de culturas infantis, apresentando-o nos seguintes termos:

[as culturas] não são pré-existentes às crianças, e não funcionam como algo estático que elas levam consigo para guiar seus comportamentos. Ao contrário, constituem um processo produzido e compartilhado, na medida em que as crianças participam coletivamente de uma experiência social, que no caso são as interações entre os pares (CORSARO, 1997, p. 5).

Outra pesquisa a partir do referencial da Sociologia da Infância e que concomitantemente apoia-se também nos referenciais da Antropologia e discute as culturas infantis é o trabalho *Infância, brincadeira e cultura*, de Levindo Diniz Carvalho, publicado em 2008 (ver Quadro 07). Neste trabalho, o autor procura conhecer e interpretar o repertório de brinquedos e brincadeiras do grupo de crianças indígenas da etnia Pataxó, moradoras do Conjunto Taquaril em Belo Horizonte, entendendo-o como expressão da cultura infantil. O autor afirma que a ligação entre cultura e criança é claramente percebida no repertório dos jogos e das brincadeiras tradicionais ou populares presentes nas culturas infantis.

O trabalho *Processos de interação das crianças no meio técnico-científico informacional*, publicado por Bruno Muniz Figueiredo Costa, em 2010, buscou através da fundamentação interdisciplinar entre Sociologia da Infância, Psicologia histórico-cultural e estudos de Milton Santos (1997) compreender as interações das crianças com os objetos de seus espaços geográficos (ver quadro 07). O autor aponta que as crianças são sujeitos ativos nas relações socioespaciais e que “a infância deve ser considerada como uma concepção marcada histórico e espacialmente de acordo com as



características sócio-culturais do grupo ao qual está inserida” (COSTA, 2010, p. 18).

Costa (2010, p. 12) conclui sua pesquisa apresentando que as crianças demonstram “variadas práticas e interações sócio-espaciais, tendo os objetos como importantes elementos em seus processos simbólicos”; o autor esclarece ainda que as crianças enxergam os objetos como elementos culturais que proporcionam distintas interações entre os diferentes sujeitos e objetos.

A partir do que foi apresentado acima, podemos constatar que a Sociologia da Infância tem sido a área que subsidia de forma recorrente os estudos acerca das culturas infantis. A partir de 2000, esta fundamentação ganha mais espaço nas produções acadêmicas, nos estudos sobre as crianças e as infâncias apresentados no GT07. Segundo Rocha (2001), o que pode justificar tal expansão é a forma pela qual a infância é tratada pelos estudiosos da área, sendo vista sob uma perspectiva que valoriza a criança como um sujeito histórico, social e cultural, valorizando o fazer com as crianças, considerando suas falas, seus gestos, as negociações entre os pares e com os adultos.

No que tange à produção dos trabalhos na área da Sociologia da Infância e Psicologia, podemos constatar que convergem entre si em pelo menos um ponto: na valorização dos estudos acerca das crianças e infâncias e na maneira de tratar o brincar, as brincadeiras, os jogos e o lúdico como temas importantes do universo infantil.

No entanto, as duas áreas divergem em outros aspectos: na visão que têm da criança e nas metodologias de pesquisa adotadas, a Sociologia da Infância abre espaço para as pesquisas que ouvem e consideram a opinião das crianças, ou seja, produz metodologias em que as crianças são tratadas como sujeitos participantes e não apenas como objetos de estudo. Já a Psicologia, sobretudo algumas teorias da Psicologia do Desenvolvimento, ao estudar a criança e definir as etapas de desenvolvimento de acordo com parâmetros de normalidade impostos por uma visão adultocêntrica, acabou por desconsiderar as diferenças culturais, sociais e históricas existentes, sobrepondo uma visão universalista e etapista de criança às peculiaridades existentes nas diferentes infâncias, tratando assim as crianças como seres abstratos e a-históricos. No que se refere aos trabalhos apresentados no GT07 percebemos que as pesquisas feitas na área da Psicologia desenvolveram principalmente pesquisas bibliográficas e pesquisas de campo com observação, no entanto não se demonstrou uma preocupação em ouvir as crianças, estas eram tratadas como objetos de pesquisa e não como sujeitos participantes e colaboradores.

As fundamentações teóricas relacionadas à Sociologia da Infância e Psicologia divergem ainda no tocante aos estudos acerca da cultura, tal como podemos observar nos trabalhos analisados anteriormente, pois ao contrastarmos Sociologia da Infância e Psicologia histórico-cultural, por exemplo, observaremos que a criança é tratada de modo diferenciado por estas áreas de estudo: enquanto para Sociologia da Infância “a criança é produtora de cultura, para a Psicologia histórico-cultural os instrumentos culturais são meios para o desenvolvimento humano, mas não fins” (PRESTES, 2013, p. 304).

Prestes (2013) contribui para nossa discussão apontando que há divergências entre a Sociologia da Infância e a Psicologia histórico-cultural, essa autora apresenta que:

São muitas as questões que surgem. [...] A primeira é de cunho epistemológico: como se sabe, em seus estudos, Vigotski sempre deixou claro que pretendia fazer uma análise psicológica do desenvolvimento humano, conseqüentemente, uma análise psicológica do desenvolvimento da criança. Não fazia parte de seus planos estudar a criança numa perspectiva sociológica. [...] A autora indaga: O que Corsaro denomina de reprodução interpretativa (CORSARO, 2011) e o que Vigotski chama de reelaboração criativa (VIGOTSKI, 2009)? (PRESTES, 2013, p. 303-304, acréscimos nossos).

Ao buscarmos apresentar possíveis convergências e divergências entre a Sociologia da Infância e a Psicologia histórico-cultural, observamos que ambas as áreas colaboram de forma diferenciada para os estudos acerca das crianças e infâncias. Acreditamos, após a análise dos trabalhos apresentados no GT07 entre os anos de 1988 a 2010, que os estudos apresentados pela Sociologia da Infância têm privilegiado olhares diferentes acerca do universo infantil, por apresentar discussões que tratam as crianças como sujeitos históricos, culturais e sociais. No entanto, não deixamos de valorizar as contribuições da Psicologia, visto que durante muito tempo foi a principal responsável pela disseminação e realização de estudos relacionados universo infantil.

No que tange à fundamentação teórica apresentada nos trabalhos do GT07 após o ano 2000, podemos destacar a contribuição dos autores da Sociologia da Infância e também a presença de outras fundamentações diferentes daquelas que prevaleceram antes do ano 2000. Portanto, podemos considerar o ano 2000 como um divisor no que se refere à mudança da fundamentação teórica e nas escolhas metodológicas adotadas no

GT07. Outros referenciais apresentados a partir de 2000 até 2010 encontram-se apresentados no quadro abaixo:

**Quadro 07:** Trabalhos apresentados no GT07 da ANPED utilizando fundamentação teórica diversa no período de 2000 a 2010

Ano	Autor	Título	Outras fundamentações teóricas utilizadas
2001	Maria Isabel Edelweiss Bujes	Governando a subjetividade: a constituição do sujeito infantil no rcn/ei	Referencial de Michel Foucault
2003	Maria de Fátima Vasconcelos da Costa	Jogo simbólico, discurso escola: uma leitura dialógica do lúdico.	Aporte da linguística da enunciação na vertente bakhtiniana, abordagem sócio-histórica e abordagem Winnicottiana
2004	Débora de Barros Silveira	A escola na visão das crianças.	Referencial de Michel Foucault
2004	Ana Paula Silva Conceição	Curriculum plennis ludens? Um estudo crítico – compreensivo e propositivo sobre a política de ludicidade no currículo de educação infantil, a partir do contexto de uma escola pública em Salvador - BA	Abordagem pautada na Etnopesquisa crítica
2004	Ruth Bernardes de Santana	Rotina e experiências formativas na pré-escola.	Teoria social de Georg Herbert Mead
2005	Zilá Gomes de Moraes Flores	A criança em Walter Benjamin e Florestan Fernandes.	Estudos de Walter Benjamin e Florestan Fernandes
2008	Levindo Diniz Carvalho	Infância, brincadeira e cultura.	Antropologia e Sociologia da Infância
2008	Mubarac Sobrinho, Roberto Sanches	“Pra fazer a farinhada... muita gente eu vou chamar”: lúdicos diversificados e as culturas das crianças sateré-mawé.	Sociologia da Infância e Antropologia
2009	Flávia Miller Naethe Motta e Núbia de Oliveira Santos	Entre crianças e alunos: a construção do trabalho pedagógico em escolas para crianças de 4 a 6 anos.	Perspectiva interdisciplinar: Estudos da linguagem e estudos culturais, Sociologia da Infância e Antropologia
2009	Denise Silva Araújo	Infância: sentidos e significados atribuídos por familiares e educadoras de creche.	Perspectiva sócio histórico-dialético.
2010	Bruno Muniz Figueiredo Costa	Processos de interação das crianças no meio técnico científico informacional.	Psicologia histórico-cultural, Sociologia da Infância e estudos de Milton Santos (1997).
2010	Glacy Q. de Roure	Infância, experiência, linguagem e brinquedo.	Perspectiva Psicanalítica (elaborações

			freudianas) e reflexões propostas por Walter Benjamin e Giorgio Agamben.
--	--	--	--

**Fonte:** Elaborado por Tatiani Rabelo Lapa Santos (2014).

No período de 2000 a 2010, encontramos quatro trabalhos, como o de Rafael (2000), Costa (2003), Araújo (2009) e Costa (2010) que referenciam seus trabalhos na vertente da Psicologia, aportes teóricos que prevaleceram no período de 1988 a 1999 (ver Quadro 08).

Verificou-se que alguns autores apresentam mais de um referencial teórico em seus estudos e que promovem o encontro de diferentes teorias e autores (ver quadro 8), por exemplo: Goés (2000), Costa (2003), Flores (2005), Sobrinho; Sanches (2008), Motta; Sato (2009), Roure (2010) e Costa (2010). Ressaltamos ainda que apresentamos nos Quadros 07 e 08 apenas os trabalhos que fazem menção a um referencial teórico específico, já que muitos trabalhos (26) citam diferentes autores e não deixam claro e não declaram o aporte teórico utilizado.

Apresentamos no quadro abaixo a relação dos trabalhos que optam por utilizar diferentes autores e não deixarem claro a fundamentação utilizada.

**Quadro 08:** Trabalhos apresentados no GT07 da ANPEd que utilizam diferentes autores sem deixar claro uma fundamentação teórica específica no período de 1988 a 2010.

Ano	Autor	Título	Autores usados nos trabalhos do GT07
1990	Tizuko Morchida Kishimoto	A história da infância e do jogo nos primeiros tempos de República.	Não consta <sup>16</sup>
1991	Tizuko Morchida Kishimoto	Infância e jogo nos tempos de engenho de açúcar	Philippe Àries, Fernando Azevedo, Gastão Bettencourt, Guilles Brøugere, Luis Camara Cascudo, Gilberto Freyre, Rose Marie Reis Garcia, Frederico Grunfeld, José Lins Rego, José Veríssimo
1993	Marlene Gonçalves	O ensino e a representação infantil na creche	Não consta
1993	Rogéria Misorelli,	Pré-escola: um lugar de brinquedo?	Não consta

<sup>16</sup> O termo *não consta* foi usado para aqueles trabalhos que encontramos apenas os pôsteres e que não fizeram menção a nenhum referencial teórico ou autor específico no resumo apresentado no GT07.

	Marina Palhares		
1993	Tizuko Morchida Kishimoto	A produção do conhecimento na área da educação infantil: jogo e representação social da criança	Maria Malta Campos, Lenira Hadad
1994	Ana Lucia Goulart de Faria	A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a educação em Pré-escolas	Mario de Andrade, Johan Huizinga e Walter Benjamin
1996	Ana Rosa Costa Picanço Moreira	Brincando com o espaço - uma proposta educacional para creche	Não consta
1997	Tizuko Morchida Kishimoto	Brinquedo e brincadeira na educação infantil japonesa proposta curricular dos anos 90	John Dewey, Joy Hendry, Junior Shields, Barbara Finkelstein, Anne Imamura, Joseph Tobin, Kazuo Ishizaka, Priscilla Mary Anne Blinco
1998	Rizia Quinto Giroux e Kélia Macias	A brinquedoteca como processo metodológico na construção do conhecimento da pré-escola.	Não consta
1998	Gerusa Valéria Flores Barboza Ramos	O pátio no cotidiano escolar: espaço marcado por relações dialéticas entre masculino e feminino	Não consta
2000	Tizuko Morchida Kishimoto	Salas de aulas nas escolas infantis e o uso de brinquedos e materiais pedagógicos	Phillippe Ariès, Guilles Brougère, Maria Conceição Canholato, Juarez Dairell, Jean-Claude Forquin, Michel Foucault, Gisela Wajskop, Henri Wallon, Lev Vigotsky, Márcia Bonagamba Rubiano, Mara Campos de Carvalho
2000	Monique Andries Nogueira	Brincadeiras tradicionais musicais: análise do repertório recomendado pelo referencial curricular nacional para a Educação Infantil / MEC	Fanny Abramovich, Gilles Brougère, Luis Câmara Cascudo, Tizuko Morchida Kishimoto, Veríssimo de Melo, Lev Vigotsky, Íris da Costa Novaes
2001	Moysés Kuhlmann Júnior e Maria Martha Silvestre Ramos	Políticas e organização do parque infantil no município de campinas, São Paulo décadas de 1940 e 1950	Ricardo de Souza Campos Badaró, Rosana Baeninger, Olga Brites, Maria Regina Machado de Campos, Tizuko Morchida Kishimoto, Terezinha Aparecida Quaioti Ribeiro do Nascimento
2001	Gilza Maria Zauhy Garms e Beatriz Belluzzo Brando Cunha	(Re) significando os centros de convivência infantil da UNESP	Ana Bondioli, Suzanna Mantovani, Sonia Kramer, Moysés Kuhlmann Júnior, Miguel Zabalza, Gisela Wajskop
2001	Sonia Cristina Lima Fernandes	Grupos de formação – análise de um processo de formação em serviço sob a perspectiva dos professores da educação infantil.	Maria Malta Campos, Ana Beatriz Cerizara, Eloisa Acires Candal Rocha, Antonio Nóvoa, Sonia Kramer
2002	Maria José Figueiredo Ávila	As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar	Carmem Aguiar, Walter Benjamin, Joseane Búfalo, Maria Malta Campos, Ana Beatriz Cerisara, Ana Lúcia Goulart de Faria, Patrizia

			Ghedini, Marcia Gobbi, Susanna Mantovani, Patricia Prado, Eloisa Acires Candal Rocha, Fúlvia Rosenberg
2002	Verena Wiggers	Viéses pedagógicos da educação infantil em um dos municípios brasileiros	Ana Beatriz Cerisara, Sonia Kramer, Eloisa Acires Candal Rocha
2003	Karla Lucia Bento, Stela Maria Meneghel	Creches domiciliares como espaço de educação infantil	Ana Beatriz Cerisara, Sonia Kramer, Fúlvia Rosenberg, Miguel Zabalza
2004	Fátima Vasconcelos	Bonecas: objeto de conflito identitário na arena da dominação cultural	Philippe Ariés, Guilles Brougère, Fúlvia Rosenberg, Henri Wallon, Donald Winnicott, Lev Vigotsky
2004	Silvia Helena Vieira Cruz	Ouvindo crianças: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa	Henri Wallon, Donald Winnicott, Jean Piaget, Miguel Zabalza, Eloisa Acires Candal Rocha, Loris Malaguzzi, Gunila Dahlberg, Peter Moss, Ana Bondioli, Suzanna Mantovani
2005	Ana Cristina Richter	Sobre a presença de uma pedagogia do corpo na educação da infância	Theodor Adorno, Hannah Arendt, Walter Benjamin, Jeanne Gagnebin, Max Horkheimer, Eloisa Acires Candal Rocha, Carmem Soares Alexandre Vaz,
2005	Zilá Gomes de Moraes Flores	A criança em Walter Benjamin e Florestan Fernandes	Walter Benjamin, Florestan Fernandes
2007	Raquel Pigatto Trevisan	O brincar no cotidiano escolar da educação infantil: criar e recriar de cultura e de aprendizado	Michael de Certeau, Guilles Brorgère, Ana Cristina Delgado, Fernanda Muller, Carlos Eduardo Ferraço, Shirley Steinberg, Joe Kincheloe
2008	Vanessa Ferraz Almeida	Tecendo memórias, educando infâncias: o entrelaçar de histórias em uma instituição de educação infantil	Giorgio Agamben, Walter Benjamin, Mikhail Bakhtin, Ecléia Bosi, Jorge Larrosa, Johan Huizinga, Patricia Prado, Lev Vigotsy
2010	Elisabet Ristow Nascimento	Cuidado ou educação? a prática educativa nas creches comunitárias de Curitiba	Manuel Jacinto Sarmiento, Laurence Bardin, Maria Isabel Edelweiss Bujes, Sonia Kramer, Zilma de Moraes de Oliveira, Ana Maria Melllo, Maria Clotilde Ferreira, Telma Vitória
2010	Priscila Moreira Corrêa e Eduardo José Manzini	Acessibilidade em parque infantil: um estudo em escolas de educação infantil	Lev Vigotsky, Adriana Mariana Laufer, Gleice Elali, Machado Dischinger, Marilda Moraes Garcia Bruno

**Fonte:** Elaborado por Tatiani Rabelo Lapa Santos (2014).

O quadro acima contém a grande maioria dos trabalhos apresentados no GT07 (26 trabalhos) e nos ajuda a compreender que, embora alguns autores façam opção por defender um referencial teórico específico, como por exemplo, Sociologia da Infância,

Psicologia, Antropologia, Filosofia e outras áreas de estudo, a grande maioria dos trabalhos opta por usar determinados autores sem nomear uma fundamentação teórica específica, embora possamos perceber nas referências bibliográficas usadas nos trabalhos mencionados no Quadro 08 uma afinidade e aproximação com determinadas áreas de estudo.

Acreditamos que os trabalhos apresentados no quadro acima optam por nomear apenas nome de autores utilizados e não por defender uma fundamentação teórica específica devido às influências que ainda predominam nas pesquisas realizadas no Brasil. Embora muitos estudiosos da infância tenham sofrido influências da Sociologia da Infância e outras áreas de estudo emergentes, ainda prevalece os estudos clássicos e tradicionais em grande parte dos trabalhos apresentados no GT07 durante o período selecionado para esta pesquisa, como pode ser observado no Quadro 08. Assim alguns referenciais que se destacam nessa produção são os que já vêm discutindo a infância e a educação há mais tempo, como Walter Benjamin, Philippe Ariès, Lev Vigotsky, Gilles Brougère, Henri Wallon, Donald Winnicott e Jean Piaget.

Também encontramos no Quadro 08 grande quantidade de referências teóricas brasileiros, o que nos mostra que os autores do GT07 utilizam também os referenciais nacionais, possivelmente aqueles que já conhecem e têm acesso, por exemplo, Eloisa Aires Candal Rocha, Maria Malta Campos, Lenira Hadad, Tizuko Morchida Kishimoto, Ana Beatriz Cerisara e Sonia Kramer.

Diante do que foi lido e analisado, percebemos que embora exista a presença de áreas de estudo sobre as crianças e infâncias que vem se expandindo substancialmente no Brasil pela forma como trata a criança e as infâncias e pelas escolhas metodológicas adotadas, tais como a Sociologia da Infância e outras áreas como Antropologia e Filosofia que apresentam uma nova visão das crianças e infâncias, ainda são áreas cujas influências se mostram restritas.

Corroboramos também que a opção por apresentar diferentes autores nos trabalhos do GT07 e não nomear um referencial específico demonstra que muitos pesquisadores entendem que estudar questões inerentes às crianças e às infâncias não implica necessariamente em nomear determinadas áreas, já que a partir de alguns autores é possível realizar uma discussão significativa sem estar necessariamente filiado a uma área de estudo específica.

## 4.2 Abordagens metodológicas utilizadas nos trabalhos do GT07

Em relação às metodologias, podemos encontrar na Tabela 02 e Gráfico 02, abaixo apresentados, quais foram as escolhas metodológicas que se destacaram nos trabalhos selecionados para nossa pesquisa. Esclarecemos que as metodologias apresentadas abaixo foram nomeadas de acordo com a classificação apresentada pelos autores, ou seja, a partir do que estava dito pelo autor no trabalho apresentado e também com base na classificação que fizemos a partir da leitura na íntegra dos trabalhos.

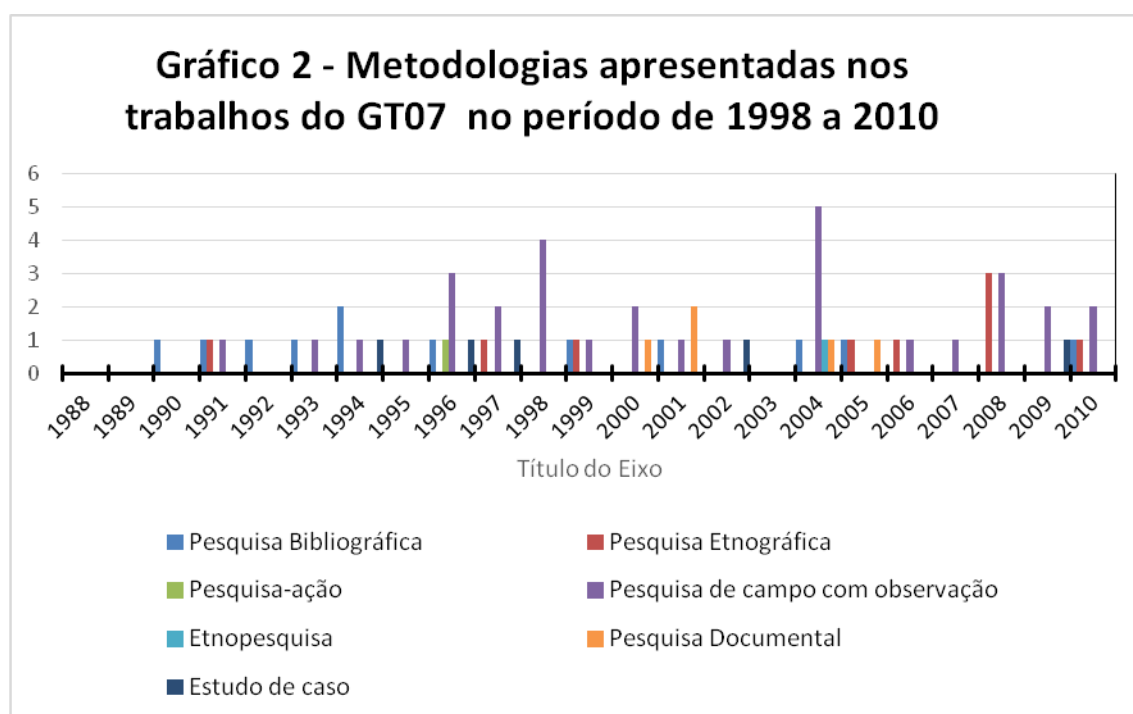
Podemos observar na Tabela 02 e Gráfico 02 que as metodologias mais recorrentes nos artigos selecionados para nossa análise são a pesquisa de campo com observação (32) e a pesquisa bibliográfica (12); posteriormente, encontramos a pesquisa etnográfica (7), o estudo de caso (5), a pesquisa documental (5) e com menos frequência, a etnopesquisa (1) e a pesquisa-ação (1).

**Tabela 02:** Metodologias apresentadas nos trabalhos do GT07 no período de 1988 a 2010.

Ano	Pesquisa Bibliográfica	Pesquisa Etnográfica	Pesquisa-ação	Pesquisa de campo com observação	Etnopesquisa	Pesquisa Documental	Estudo de caso
1988	-----						
1989	-----						
1990	1						
1991	1	1		1			
1992	1			0			
1993	1			1			
1994	2			1			1
1995				1			
1996	1		1	3			1
1997		1		2			1
1998				4			
1999	1	1		1			
2000				2		1	
2001	1			1		2	
2002				1			1
2003				0			
2004	1			5	1	1	
2005	1	1		0		1	
2006		1		1			
2007				1			
2008		3		3			
2009				2			1
2010	1	1		2			
Total	12	7	1	32	1	5	5



**Fonte:** Elaborado por Tatiani Rabelo Lapa Santos (2014).



**Fonte:** Elaborado por Tatiani Rabelo Lapa Santos (2014).

A pesquisa de campo com observação foi a metodologia mais utilizada pelos pesquisadores (conforme Tabela e Gráfico 02); é realizada por meio de observação dos fatos *in loco*, análise e interpretação. Os autores do GT07 selecionados para análise, que utilizaram a pesquisa de campo com observação foram: Wajskop (1991), Nunes (1993), Wajskop (1994), Palhares (1995), Porto (1996), Ramalho; Krebs (1996), Picanço (1996), Kishimoto (1997), Peixe (1997), Nascimento (1998), Giroux; Macias (1998), Ramos (1998), Sarlé (1999), Goés (2000), Kishimoto (2000), Bento; Meneghel (2004), Sant'ana (2004), Silveira (2004), Barbosa (2004), Borba (2006), Trevisan (2007), Carvalho (2008), Neves (2008), Martins (2009), Motta; Santos (2009), Costa (2010) e Salgado (2010). Em relação aos trabalhos que realizaram *observação participante* estão: Prado (1998), Oliveira (2001), Ávila (2002), Müller (2004) e Mubarac (2008).

A pesquisa bibliográfica foi a segunda metodologia mais encontrada nos artigos analisados. Esse tipo de pesquisa é uma etapa fundamental em todo trabalho científico, é constituída por levantamento, fichamento e construção de um arquivo que suporte os dados relacionados à pesquisa. Entre os autores do GT07 que usam esta metodologia estão: Kishimoto (1990; 1991; 1992; 1993; 1994; 1996), Faria (1994), Guimarães e

Leite (1999), Júnior; Ramos (2001), Vasconcelos (2004), Flores (2005) e Roure (2010).

Outra metodologia utilizada é a pesquisa etnográfica, que se apresenta como uma forte tendência para realização de pesquisas com crianças, tornando-se cada vez mais frequente nos trabalhos científicos. De acordo com Sarmento (2003), a pesquisa etnográfica procura ver a vida tal como ela é cotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos atores sociais. Entre os autores que utilizaram a pesquisa etnográfica estão: Wajskop (1991), Kishimoto (1997), Sarlé (1999), Richter (2005), Borba (2006), Martins (2008), Mubarak (2008), Almeida (2008) e Costa (2010).

O estudo de caso também se fez presente nos trabalhos analisados, neste tipo de metodologia a pesquisa tem um forte cunho descritivo, baseado, sobretudo no trabalho de campo, a partir de uma determinada realidade, sendo utilizado para responder questionamentos sobre os quais o pesquisador não possui muito controle. Segundo Ponte (1992), estudos de caso podem ser descritivos: usado para descrição de um caso; analíticos: tangem na construção ou desenvolvimento de teorias novas que possibilitam o confronto com outras teorias já existentes, proporcionando a ampliação e desenvolvimento de novos conhecimentos; exploratórios: referem-se à busca por informações prévias acerca do tema estudado.

Entre os trabalhos que fazem uso do estudo de caso, estão: Wajskop (1994) que apresenta sua pesquisa pautada no estudo de caso do tipo etnográfico. No entanto, não aponta se é de caráter descritivo, analítico ou exploratório. Ramalho; Krebs (1996) apresentaram um trabalho que se caracteriza por ser um estudo descritivo interpretativo; Peixe (1997) realizou um estudo de caso de caráter descritivo; Ávila (2002) e Motta; Santos (2009) cujos textos também apresentam a metodologia relacionada ao estudo de caso, porém, não especificam se são descritivos, analíticos ou exploratórios.

No que se refere à pesquisa documental, encontramos as pesquisas de Nogueira (2000), Fernandes (2001), Garms e Cunha (2001), Silveira (2004) e Richter (2005). De acordo com Ludke; André (1986), a pesquisa documental é vista como uma relevante técnica seja agregando informações advindas de outras técnicas, ou encontrando novos aspectos de uma temática ou problema de pesquisa já existente. Dentre os acervos utilizados para realizar a análise documental, podemos encontrar documentos legais (principalmente referentes à legislação), registro de professores, livros escolares, acervos municipais e estaduais, dentre outros.

Em relação à etnopesquisa, encontramos apenas um trabalho, o de Conceição

(2004). Para realização da etnopesquisa é necessário que o pesquisador construa um caminho no qual seja capaz de descrever e interpretar, entendendo os sujeitos envolvidos, compreendendo quem são e como fazem determinadas ações. Para compreendermos melhor o que vem a ser a etnopesquisa no trabalho de Conceição (2004), usamos como referencial o trabalho realizado por Silva; Cabral (2009), que esclarece-nos que é preciso que o sujeito e suas ações sejam analisados e entendidos de acordo com realidade na qual estão inseridos.

No que se refere à pesquisa-ação, também encontramos apenas um trabalho no período selecionado para esta pesquisa, o de Silva et al. (1996). Ao procurarmos referenciais teóricos para melhor compreender o trabalho de Silva et al. (1996) usamos como fundamentação o trabalho de Miranda (2012); a autora esclarece que a pesquisa-ação é uma metodologia de análise coletiva, na qual é estabelecido o desenvolvimento de discussões e a construção de conhecimento em grupo a partir de uma realidade específica. No uso dessa metodologia, o pesquisador não detém o controle no processo de investigação, mas é visto como um mediador. Assim, os resultados das ações são imprevisíveis. Na pesquisa-ação a ação realizada acontece e é pensada de acordo com o problema a ser resolvido, dessa forma, quando realizada no contexto escolar contribui de maneira significativa por possibilitar a mudança a partir de todos os sujeitos envolvidos, já que esta metodologia pressupõe uma ação coletiva entre todos os participantes da pesquisa. Segundo Miranda (2012, p. 140) a pesquisa-ação “é um processo dinâmico de ação, reflexão e ação refletida”.

Ao procurarmos identificar nos artigos selecionados para análise na presente pesquisa quais são as metodologias utilizadas, pudemos constatar que a pesquisa de campo com observação tem crescido consideravelmente, quando comparada às outras metodologias apresentadas (conforme Tabela 2 e Gráfico 2); na grande maioria das vezes essa metodologia é utilizada para investigações realizadas dentro dos espaços escolares, como é o caso dos artigos analisados no GT07. Em relação à pesquisa bibliográfica, é uma metodologia que, de certa forma, é utilizada em todo trabalho científico.

Já as outras metodologias (conforme Tabela 2 e Gráfico 2) que aparecem em número menor, são reflexo do tipo de pesquisa que ainda prevalece na produção acadêmica, ou seja, o que ainda encontramos na maioria das pesquisas é a metodologia de cunho bibliográfico e a relacionada à pesquisa de campo com observação.

Podemos observar na Tabela 2 e Gráfico 2 que até o ano 2000 prevaleceu a pesquisa bibliográfica período em que a produção era subsidiada principalmente pela área da Psicologia. Posteriormente ao ano 2000, verificamos que aparecem outras metodologias como etnografia, etnopesquisa, pesquisa-ação e estudo de caso. Acreditamos que o uso destas metodologias deve-se a expansão de outras áreas de estudo a partir do ano 2000, por exemplo, Sociologia da Infância e Antropologia. Tais áreas apontam para a valorização de estudos que consideram as crianças como parceiras, ou seja, defendem a realização de pesquisas *com* crianças e não *sobre* crianças. Estas metodologias também valorizam, em grande parte, pesquisas que tratam das culturas infantis, além de privilegiar um tempo maior de inserção no campo de pesquisa. Dessa forma, visualizamos que tais metodologias se destacam a partir do ano 2000 devido ao referencial teórico que utilizam e as áreas de estudo que as fundamentam, confirmando, assim, a existência de uma relação entre fundamentação teórica e metodologias utilizadas nos trabalhos do GT07.

No tocante aos trabalhos que utilizam a pesquisa documental, principalmente a partir do ano 2000, acreditamos que tal ocorrência se deve ao aumento significativo de aprovação de documentos e da legislação instituída para educação das infâncias, movimento que começou a ganhar importância a partir da promulgação Constituição de 1988 e desde então passou a ser material de pesquisa, estudo e análise de muitos pesquisadores interessados, por exemplo, em discussões sobre políticas públicas para Educação Infantil.

Em relação à pesquisa com observação, esta se fez presente principalmente no período de 1988 a 2010, sem apresentar grande oscilação na produção ao longo dos anos, ou seja, não encontramos, para essa modalidade de pesquisa, períodos que se destacaram mais que os outros, como no caso das outras metodologias apresentadas.

### **4.3 Brincar, brincadeiras, jogos e brinquedoteca na produção do GT07**

No que se refere à produção acerca dos temas brincar, brinquedo e brinquedoteca, apresentamos inicialmente a Tabela 03 e o Gráfico 03.

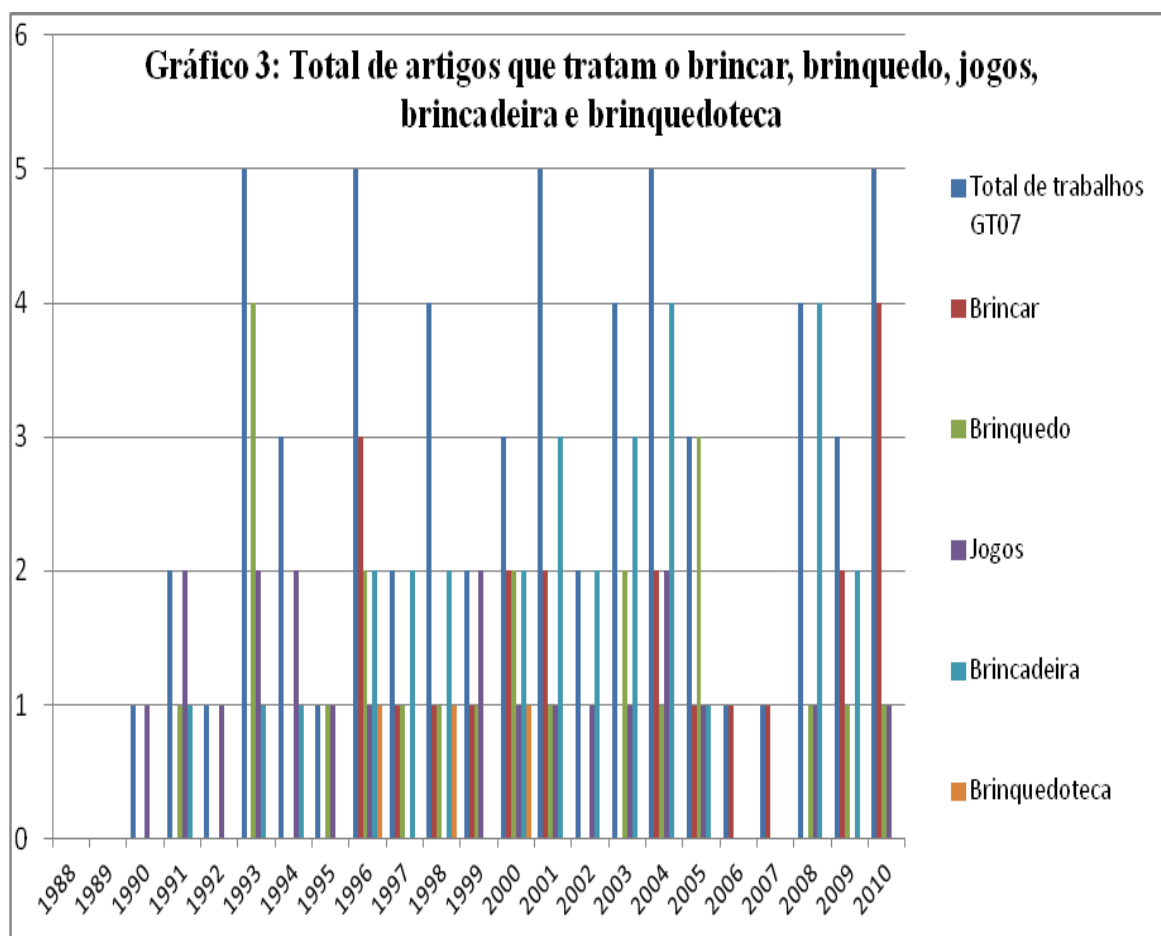
**TABELA 3:** Total de artigos que tratam o brincar, brinquedo, jogos, brincadeira e

brinquedoteca.

Ano	Total de trabalho selecionados para análise no período de 1988 - 2010	Brincar	Brinquedos	Brincadeiras	Brinquedotecas	Jogos
1988	-	-	-		-	-
1989	-	-	-		-	-
1990	1					1
1991	2		1	1		2
1992	1					1
1993	5		4	1		2
1994	3			1		2
1995	1		1			1
1996	5	3	2	2	1	1
1997	2	1	1	2		
1998	4	1	1	2	1	
1999	2	1	1			2
2000	3	2	2	2	1	1
2001	5	2	1	3		1
2002	2			2		1
2003	4		2	3		1
2004	5	2	1	4		2
2005	3	1	3	1		1
2006	1	1				
2007	1	1				
2008	4		1	4		1
2009	3	2	1	2		
2010 <sup>17</sup>	5	4	1			1
Total	62	21	23	30	3	21

**Fonte:** Elaborado por Tatiani Rabelo Lapa Santos (2014).

<sup>17</sup> É importante ressaltar que ao analisarmos os textos que tratam das temáticas de interesse esta pesquisa, constatamos que dentro do número total encontrados por ano existem vários autores que discorrem sobre o brincar, brinquedo e brinquedoteca em um mesmo trabalho, além de relacionarem tais assuntos a outros que também se tornaram de nosso interesse, por exemplo, o termo jogos. Neste sentido, os números apontados para representar cada temática separadamente podem ser diferentes do número total apresentado na segunda coluna.



**Fonte:** Elaborado por Tatiani Rabelo Lapa Santos (2014).

#### 4.3.1 Brinquedotecas

Em relação aos trabalhos que discutem o brincar, os brinquedos, as brincadeiras e as brinquedotecas, encontramos apenas três textos que tratam da brinquedoteca: Porto (1996), Giroux; Macias (1998) e Góes (2000).

O trabalho *Do brinquedo à brincadeira: práticas e representações sobre o brinquedo e o ato de brincar na brinquedoteca*, escrito por Cristina Laclette Porto, em 1996, apresenta resultados da investigação realizada numa brinquedoteca em fase de constituição, com objetivo de compreender os significados que as crianças davam aos brinquedos e às brincadeiras. Para realização da pesquisa, a autora escolheu a brinquedoteca chamada *Brincando com a arte*, situada no Museu do Ingá, em Niterói-RJ, a partir de dois critérios: por atender um público diversificado quanto à idade, à origem social e ao interesse da equipe em compartilhar o trabalho e contribuir para o

enriquecimento das atividades desenvolvidas na brinquedoteca.

Segundo Porto (1996, p. 8) “a brincadeira é um processo de relações com o brinquedo, com outras crianças e com os adultos, portanto, um processo de cultura. A criança brinca com o que tem nas mãos e com o que tem na cabeça”.

A autora conclui sua pesquisa apresentando que a atitude dos adultos na brinquedoteca revelava que as práticas e representações sobre a criança e o ato de brincar apontavam para a persistência do mito da brincadeira natural, visto como “a hora do nada” e “hora da bagunça”. Constatou também que a brincadeira é uma prática que sempre está relacionada a um determinado espaço social, além de que as diferentes condições sociais das crianças implicam no uso diferenciado dos brinquedos, nas diferentes maneiras de brincar e nas formas de interpretar o mundo.

No trabalho intitulado *A brinquedoteca como processo metodológico na construção do conhecimento da pré-escola*, apresentado por Rizia Quinto Giroux e Kélia Macias, em 1998, apresenta que a brinquedoteca é um local que propicia momentos de aprendizagem e interação para as crianças. Como resultado da pesquisa, Giroux; Macias (1998, p. 15) concluem que “as brinquedotecas exercem um papel importante na construção dos conceitos que permitem e orientam uma educação mais igualitária, tornando-se, assim, em espaços educativos”.

No que se refere à temática brinquedoteca, encontramos também o trabalho *O jogo imaginário na infância: a linguagem e a criação de personagens*, de Maria Cecília Rafael de Góes, publicado no ano 2000. A autora apresenta os resultados de um projeto realizado na brinquedoteca de uma instituição pública de educação infantil, com crianças de 3 a 6 anos, com objetivo de contribuir para a ampliação de conhecimentos sobre as relações entre linguagem e imaginação na infância e para a discussão da importância do brincar e das brinquedotecas nas instituições de educação infantil.

Ao realizar as observações na brinquedoteca da instituição, a autora constatou que durante as situações de brincadeiras e jogos:

São múltiplos e móveis os vínculos que a criança estabelece entre campo perceptual e campo da atividade imaginativa. [...] O jogo imaginário constrói-se com base na diversidade e na criatividade dos modos pelos quais as falas das crianças vão constituindo a sequência do faz-de-conta e seus personagens. No espaço do jogo imaginário, a criança elabora sobre a realidade, suas vivências e conhecimentos do cotidiano, reproduz modos culturais de ação com ou sobre objetos.

[...] Não apenas revive as brincadeiras. Imprime nelas sua marca e atua projetivamente na cultura (GOÉS, 2000, p. 12).

Goés (2000) finaliza apontando que, ao realizar observações na brinquedoteca da instituição, constatou que “precisa ser reiterada a necessidade de melhor qualificação dos educadores em relação ao brincar, pois os professores “pedagogizam” o brincar, ou instrumentalizam o lúdico inteiramente para fins instrucionais” (GOÉS, 2000, p. 13).

Estas três pesquisas, de maneira geral, apresentam que a brincadeira é uma prática relacionada a um determinado espaço social, que as diferentes condições sociais, culturais e históricas das crianças determinam uma utilização diferenciada dos brinquedos, dos jogos, das diferentes maneiras de se relacionar e de ressignificar o mundo. Igualmente, estes trabalhos apresentam que as vivências das crianças e os conhecimentos adquiridos no cotidiano reproduzem e recriam modos culturais distintos.

Podemos observar nestes três trabalhos que tratam a temática brinquedoteca e nos que serão apresentados abaixo referente ao brincar, às brincadeiras e aos brinquedos que a grande maioria converge em uma mesma direção: para a discussão acerca da cultura, das culturas infantis, ou seja, a grande maioria dos autores cujos trabalhos foram aqui analisados defendem que a forma de brincar, as brincadeiras e uso dos brinquedos vão variar de acordo com a cultura e as diferentes condições sociais e históricas que permeiam a vida das crianças.

Em relação ao pequeno número de trabalhos acerca da temática brinquedoteca – somente três – acreditamos estar relacionado à pouca discussão teórica sobre a questão de espaços para o brincar e a forma como esta temática é suprimida na legislação instituída para educação das infâncias, a qual, mesmo defendendo a partir de 1988, com a promulgação da Constituição Federal, a educação como um direito das crianças, e apresentando o brincar e as brincadeiras nos ordenamentos legais, tal como pode ser visto, por exemplo, nos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil em 1998 e nas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil em 2010 que aponta o brincar e a interação como eixo norteador das práticas pedagógicas na Educação Infantil, ainda encontramos uma discussão limitada sobre a temática brinquedoteca.

No que tange à produção acadêmica, as discussões e estudos concernentes à brinquedoteca começam a expandir-se no Brasil a partir da década de 1970 e em 1984 instituiu-se a Associação Brasileira de Brinquedoteca. A partir desta data, encontramos



alguns poucos estudos sobre esta temática, como o de Santos (1990; 1995), Cunha (1992), Kishimoto (2000) e Ramalho (2000). A brinquedoteca é um importante equipamento cultural, onde as crianças brincam livremente, imaginam e criam brincadeiras diversas, proporcionando a interação entre pares e a construção e reconstrução das culturas infantis. É um espaço que nunca está pronto e acabado, podendo ser modificado constantemente e cotidianamente pelas crianças, de acordo com seus interesses.

De acordo com Kishimoto (1997, p. 35) a brinquedoteca é vista como um espaço que possibilita a “veiculação das culturas infantis e da construção de representações infantis”, ou seja, neste local as crianças representam, produzem e ressignificam suas culturas, aprendem, imaginam e o lúdico se faz presente. Nessa direção, acreditamos que a brinquedoteca pode tornar-se um espaço prazeroso para crianças; porém, é preciso ter clareza do que é o brincar numa brinquedoteca e rever a postura adotada pelos adultos que muitas vezes têm uma ideia equivocada em relação ao uso, formas de ocupação e na maneira de relacionar e interagir com as crianças dentro deste espaço, como pode ser visto, por exemplo, na pesquisa de Porto (1996) e Goés (2000) apresentadas acima.

Para que o espaço da brinquedoteca não se torne escolarizante, sem sentido ou apenas mais um passatempo cheio de normas e que está cada vez mais adentrando os espaços escolares é preciso repensar nossas práticas e concepções enquanto educadores que somos. Em relação aos espaços escolares, defendemos que estes não devem necessariamente possuir um espaço específico intitulado brinquedoteca, mas sim ser uma escola brincante, onde todos os lugares e espaços promovem o brincar, as brincadeiras, a imaginação, a alegria, a aprendizagem e o lúdico.

É importante ressaltar que, embora tenhamos feito uma divisão separando a escrita sobre a brinquedoteca, brincar, brincadeira e brinquedos, para melhor visualização e organização, a maioria dos textos selecionados que se propõe a discutir uma das nossas temáticas de estudo, acabam fazendo a discussão de todas, ou seja, quando citam qualquer uma das palavras-chaves escolhidas acabam também por relacionar com as outras.

Verificamos também que alguns autores, quando discorrem acerca das temáticas estudadas por nós comungam entre si, no que se refere ao significado do brincar, da

brincadeira e dos brinquedos, apresentado definições e conceitos comuns, tal como pode ser visualizado na descrição dos trabalhos abaixo.

#### 4.3.2 Brincar e brincadeiras

No que tange ao tema brincar e brincadeiras, encontramos os seguintes trabalhos: *A brincadeira na pré-escola em São Paulo e em Paris: Qual seu lugar nas representações dos adultos?*, apresentado por Gisela Wajskop, em 1994; neste trabalho, a autora realiza uma análise em busca de compreender algumas práticas pedagógicas, as imagens que os professores de educação infantil possuem sobre as crianças e suas brincadeiras, utilizando como aporte teórico Vigotsky, Leontiev, e Usova, assim como, Guilles Brougere e Jaques Henriot.

Para Wajskop (1994), o jogo é uma atividade social específica e fundamental que garante a interação e construção de conhecimento pelas crianças, ajudando-as a estabelecer um vínculo com a função pedagógica da pré-escola. Quanto aos resultados da pesquisa, a autora aponta que na escola investigada há uma inexistência do brincar como práxis social infantil, é absolutamente contraditória com a função que a escola estabelece para si, o jogo foi observado em algumas tentativas tímidas com as quais a instituição não sabe trabalhar, além de que o professor controla os passos e respostas das crianças diante das tarefas propostas. A autora aponta que o momento do recreio é visto como a “hora de gastar energia”, demonstrando uma concepção inatista do jogo.

Wajskop (1994) destaca que a formação dos professores que atuam na escola pesquisada é extremamente tecnicista e conteudista, o que dificulta um ensino que leve em consideração as crianças com as quais se trabalha, não consideram as brincadeiras como espaço de conhecimentos e interações infantis. Segundo a autora, algumas professoras consideram que a brincadeira ocorre livremente e outros a veem apenas como recreação e forma de dispersão de energias contidas.

O trabalho *Froebel e a brincadeira*, apresentado por Tizuko Morchida Kishimoto, em 1996, apresenta as ideias de Froebel sobre o brincar e as brincadeiras. Segundo a autora:

[...] o educador Froebel apresenta uma filosofia educacional baseada no uso da brincadeira, delineando uma metodologia dos dons e ocupações dos brinquedos e jogos: assim propõe a existência de dons:

materiais como bola, cubo, varetas, anéis etc, que possibilitam realizar as atividades chamadas de ocupações dos brinquedos e jogos, orientadas pela jardineira, vistos como atividades simbólicas, livres, acompanhadas de músicas e movimentos corporais, com intuito de liberar a criança para a expressão das relações que estabelece sobre objetos e situações do seu cotidiano. Os brinquedos são atividades imitativas livres, e os jogos, atividades livres com o emprego dos dons (KISHIMOTO, 1996, p. 5).

Kishimoto (1996), ao analisar os trabalhos de Froebel, aponta que ele afirmava que por meio de brincadeiras, ao relacionar sons a ideias, poder-se-ia ensinar e aprender. No entanto, Kishimoto (1996, p.14) discorre que Froebel apresenta “uma teoria de difícil sustentação, uma vez que sua psicologia assenta-se nessa filosofia metafísica e não na descrição de processos psicológicos infantis”.

Entre os trabalhos que discutem o brincar e as brincadeiras encontramos *Creche, brincadeira e antropologia: um trio instigante numa experiência de pesquisa em educação infantil*, de Patrícia Dias Prado, apresentado em 1998. A autora apoia-se em referenciais da Antropologia – Mead e Metraux (1982), Pessoa (1992), Gusmão (1993), Aguiar (1994), Silva; Milito (1995), Cordeiro (1996) – e apresenta que esta área de estudo compreende que as brincadeiras são vivenciadas e construídas de acordo com as diferentes culturas, assim, considera-se que cada sociedade lhes atribui um sentido ou significado.

Prado (1998) constatou que as brincadeiras eram vistas pelos profissionais da creche como atividades capazes de desenvolver percepções, habilidades físicas, motoras, de raciocínio e aquisição de conteúdos. Os professores das instituições pesquisadas valorizavam a brincadeira contida, adestrada e dirigida. No entanto, no que se refere às crianças, constatou que elas “inventavam suas brincadeiras e formas de brincar constantemente, recriando no mundo da ordem, outra ordem, alternativa, entendida pelo adulto como desordem, barulho e bagunça” (PRADO, 1998, p. 8).

No trabalho *A criança em Walter Benjamin e Florestan Fernandes*, escrito por Zilá Gomes de Moraes Flores, apresentado em 2005, a autora reflete sobre o brincar, a criança e a infância a partir do olhar de Walter Benjamin e Florestan Fernandes. Nesse trabalho, aproximar os autores Walter Benjamin e Florestan Fernandes se tornou possível à medida que seus discursos se entrecruzam ao considerarem a criança como sujeito cultural.

De acordo com Flores (2005, p. 1), “o brinquedo é um dos objetos culturalmente

produzidos, devido a isso, a criança, muitas vezes, “retira” deste a marca registrada da fábrica, para assim poder registrar a sua própria marca, revalorizando-o e ressignificando-o”.

Flores (2005, p. 2) aponta que Florestan Fernandes ao observar a infância, “encontra a existência de uma cultura infantil, constituída por elementos exclusivos das crianças caracterizados pela natureza lúdica, cujo suporte social está no grupo infantil em que a criança se apropria, pela interação dos diversos aspectos do folclore infantil”. Neste sentido, a criança utiliza o brincar como um aprendizado sociocultural, o brincar é um revelador das culturas infantis e o brinquedo tem as marcas do real e do imaginário vividos por ela, assim, na brincadeira se constitui a interpretação dos significados contidos nos brinquedos.

Outro trabalho que apresenta reflexões acerca do brincar é *O brincar no cotidiano escolar da educação infantil: criar e recriar de cultura e de aprendizado*, de Raquel Pigatto Trevisan, apresentado em 2007. A autora propõe-se a refletir sobre como o brincar acontece na Educação Infantil e como esta atividade permeia o dia-dia das crianças. Trevisan (2007) apresenta que os estudos da cultura da infância, o brincar, são aspectos a serem considerados nos estudos das infâncias e que comungam com os estudos de Brougère (2000) ao afirmar que “nós como educadores, devemos conhecer melhor essa forma de cultura infantil” (TREVISAN, 2007, p. 3).

A autora conclui que as “redes cotidianas”, as brincadeiras e as diferentes formas de interação entre as crianças estão atravessadas por diferentes contextos de vida e valores que se refletem na forma como as crianças se manifestam, criam, e constroem suas brincadeiras.

O trabalho *Infância, brincadeira e cultura*, apresentado por Levindo Diniz Carvalho, em 2008, foi desenvolvido com o intuito de conhecer e interpretar o repertório de brinquedos e brincadeiras de crianças indígenas da etnia Pataxó, entendendo-os como expressões da cultura infantil. Para tal, seus estudos foram pautados nos aportes teóricos da Sociologia da Infância e da Antropologia. Esse autor procurou entender as crianças como colaboradoras da pesquisa, por isso considerou suas falas, ações e interpretações no processo de investigação e no próprio objeto de estudo, seus brinquedos e brincadeiras. Carvalho (2008) concluiu na pesquisa realizada que alguns brinquedos, jogos e brincadeiras são constituídos e reconstituídos como tradições culturalmente transmitidas, assim, algumas brincadeiras desaparecem, outras vão sendo

modificadas e outras permanecem; aponta também que a cultura em que a criança esta inserida se reflete no repertório dos jogos e das brincadeiras praticadas, sejam elas tradicionais ou populares.

Outro trabalho selecionado é *Infância, Experiência, Linguagem e Brinquedo*, apresentado por Glacy Roure, em 2010. De acordo com esta autora existe um reconhecimento dos jogos e brinquedos como instrumentos facilitadores da aprendizagem e do desenvolvimento infantil e estes são definitivamente incorporados ao sistema escolar principalmente a partir do século XIX, e conclui que as reflexões propostas por Benjamin; Agamben concebe o brinquedo como:

[...] momento de experiência e que no processo de constituição subjetiva pode se apresentar como testemunho precioso de um momento lógico de estruturação do sujeito-criança. O brincar leva a diversidade da produção lúdica, como um instrumento lógico, no qual pode simbolizar a (im)possibilidade de situar-se subjetivamente na cena familiar e de encontrar seu lugar no desejo dos pais. Assim considera que o brincar na infância é atravessado por duas importantes formalizações: as teorias sexuais infantis e a construção da fantasia (ROURE, 2010, p. 7).

Roure (2010) apresenta que o modo como a criança realiza a experiência do brinquedo é de fundamental importância na constituição de uma determinada posição subjetiva da criança.

No trabalho *Pares ou ímpares? Consumo e relações de amizade entre as crianças na formação de grupos para brincar*, apresentado por Raquel Gonçalves Salgado, em 2010, é discutido como determinados objetos e informações que circulam na mídia transformam-se em passaportes de entrada nas brincadeiras e nos grupos de pares, demarcando territórios e definindo quem pode ou não brincar. Salgado (2010, p. 1) aponta que as crianças se organizam socialmente e produzem culturas lúdicas específicas nos momentos de brincadeiras e interação com os pares, “trazendo à tona valores, saberes e aprendizagens que traduzem os significados que conferem à vida social”.

Ao observar as crianças dentro da instituição selecionada para o trabalho, a autora constatou que não possuir os jogos e brinquedos faz com que a criança fique fora da brincadeira e que os objetos revelam relações de poder e de liderança; o empréstimo de brinquedos também dá poder e liderança ao dono. Também foi observado que a posse

de determinados objetos e informações veiculadas pela mídia atuam como demarcadores de posições e lugares estratégicos dentro dos grupos de crianças, dando privilégios, vantagens e poder as crianças.

Nesse sentido, a autora conclui sua pesquisa considerando que:

as brincadeiras das crianças, quando analisadas para além do exercício da imaginação e da criatividade fortuitas, livres e desconectadas das exigências do real, abrem brechas para a compreensão das micro-estruturas sociais que as crianças edificam a partir de suas ressignificações dos elementos da vida social e que expressam modos próprios de organização do tempo, do espaço e dos códigos a serem materializados nas regras, nas rotinas e nas hierarquias que dão vida às suas culturas lúdicas (SALGADO, 2010, p. 14).

Podemos observar nos trabalhos que tratam da temática brincar e brincadeiras uma imagem da criança compreendida na sua alteridade, ou seja, numa perspectiva que a considera como um ser social, ativo, capaz de contribuir na sociedade em que vive e no seu processo educativo, os autores procuram dar voz às crianças, considerar seu ponto de vista, saberes e cultura, privilegiando-se as expressões infantis, como pode ser observado nos trabalhos de Prado (1998), Carvalho (2008) e Salgado (2010).

Em relação ao trabalho de Kishimoto (1996) e Roure (2010), verificamos que as autoras ao apresentar resultados de uma pesquisa bibliográfica apontam para a valorização do brincar e brincadeiras na produção acadêmica. Kishimoto (1996), ao analisar os trabalhos de Froebel, aponta que ele afirmava que por meio de brincadeiras, ao relacionar sons a ideias, poder-se-ia ensinar e aprender. Já Roure (2010) apresenta que o modo como a criança realiza a experiência do brinquedo é de fundamental importância na constituição de uma determinada posição subjetiva. Sendo assim, as autoras, ao analisar o brincar e as brincadeiras na produção acadêmica, discorrem sobre sua importância e apontam para a valorização destes para a socialização, interação, aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Podemos observar também nos trabalhos apresentados acima que a brincadeira, o brincar e as culturas infantis são vistos como foco para compreensão de concepções acerca das crianças e as infâncias, seja na produção acadêmica ou nos espaços escolares. Em relação às pesquisas realizadas nos espaços escolares, constatamos que os autores criticam a postura tecnicista defendida por muitos adultos e a forma como o brincar e as brincadeiras são propostos nas instituições infantis, tal como aponta Wajskop (1994) e

Prado (1998).

### 4.3.3 Brinquedos, jogos e lúdico

A princípio, as palavras-chave desta pesquisa seriam brincar, brincadeira, brinquedo e brinquedoteca; no entanto, à medida que encaminhamos os nossos estudos, consideramos pertinente considerar também os trabalhos que realizavam a discussão acerca dos jogos e do lúdico, uma vez que constatamos que o lúdico, os jogos e as brincadeiras estão relacionados nos trabalhos analisados. Dessa forma, os trabalhos que apresentaram no título, resumo e corpo do texto a discussão acerca de jogos e do lúdico também foram incluídos no conjunto de trabalhos a serem analisados por nós.

Em relação aos jogos e brinquedos encontramos o trabalho: *O currículo de educação infantil soviético*, apresentado por Tizuko Morchida Kishimoto, em 1992, que também realiza uma discussão sobre o jogo. Para realização do trabalho, a autora se referencia nos trabalhos de Vigostsky, Leontiev, Elkonin e Usova, que apontam para a contribuição do jogo para o desenvolvimento infantil; segundo essa autora, nas situações de brincadeira constantemente cria-se uma situação imaginária e a capacidade de mudar, recriar e inventar outros objetos, o que faz da brincadeira um fator que colabora para o desenvolvimento infantil.

O trabalho *Juego y escuela. Un problema para la didáctica del nivel inicial*, de Patricia M. Sarlé, publicado em 1999, faz uma discussão importante acerca do papel dos jogos na escola e a forma como tem sido proporcionado às crianças. Com a realização da pesquisa, Sarlé (1999, p. 5) constatou que o jogo, como aspecto paradigmático na educação infantil parece encontrar-se minimizado frente a outras atividades que se consideram mais relevantes, apresenta que o jogo é tratado pelo professor como parte de uma proposta, um recurso usado nos momentos de troca das tarefas, como por exemplo, *Mientras esperamos a la profesora jugamos a Caramelo*. Nessa direção, a autora apresenta diferentes falas das crianças e professoras, o que evidencia o papel disciplinador da professora e o quanto as crianças são reprimidas no cotidiano da escola investigada.

No ano 2000, Maria Cecília Rafael de Góes apresentou o trabalho *O jogo imaginário na infância: a linguagem e a criação de personagens*, com objetivo de explorar a condição constitutiva da linguagem na composição do jogo imaginário das

crianças. Essa autora inicia seu trabalho apresentando que Vygotsky (1984), ao discutir o brincar focalizou especialmente os jogos infantis que implicam uma situação imaginária e que para este estudioso os objetos são explorados pela criança segundo suas características físicas e funcionais: motivação e percepção; no entanto, assim que a criança começa a construção do faz de conta, esses dois campos (motivação e percepção) se separam já que as ações são simuladas e, na brincadeira, um objeto é usado para significar outro, trazendo mudanças significativas para as crianças, por exemplo, na significação dos objetos ou relações, como fazer uma caixa de papelão tornar-se uma lagoa.

Segundo Góes (2000, p. 2) o jogo de faz de conta é caracterizado pela dimensão imaginária, mas esta tem um vínculo genético com o real: “Assim nas ações lúdicas, a criança cria e reelabora suas vivências cotidianas e o que constitui a matéria da situação imaginária é fruto das vivências, observação e do que é conhecido pela criança”. Essa autora ao pautar-se na abordagem histórico-cultural, em especial nas interpretações de Lev S. Vygotsky aponta que segundo este pensador a atuação da criança no plano imaginário propicia entender aquilo que caracteriza os personagens, as relações sociais e as regras durante os jogos e brincadeiras, por isto o brincar é fundamental, à medida que possibilita elaborar imagens dos membros do grupo social e diferentes modos culturais de agir das crianças.

Góes (2000) constatou na realização do seu trabalho que são múltiplos e móveis os vínculos que a criança estabelece entre campo perceptual e campo da atividade imaginativa e que o jogo imaginário foi se construindo entre as crianças na instituição pesquisada com base na diversidade e na criatividade dos modos pelas quais as falas das crianças vão constituindo a sequência do faz de conta e seus personagens.

A autora constatou ainda que,

nas situações vivenciadas as crianças elaboram a realidade, suas vivências e conhecimentos do cotidiano, reproduz modos culturais de ação com ou sobre objetos e modos de relação interpessoal, enunciando discursos prototípicos de personagens, conforme o papel social implicado, assim não apenas reproduz a cultura e sim ressignifica e modifica (GÓES, 2000, p. 14).

Outro trabalho apresentado sobre o jogo é *Salas de aulas nas escolas infantis e o uso de brinquedos e materiais pedagógicos*, por Tizuko Morchida Kishimoto, no ano



2000, com objetivo de identificar a disponibilidade de brinquedos e materiais pedagógicos, seus usos e significações nas Escolas Infantis do Município de São Paulo, frequentadas por crianças de quatro a seis anos e analisar o espaço físico da sala de aula e a presença de brinquedos e materiais pedagógicos. Segundo Kishimoto (2000), o conceito de brinquedo utilizado neste trabalho é o de objeto, suporte da brincadeira e o brincar que está na base da ação lúdica é entendido como ação iniciada e motivada da criança, fato que proporciona a interação e a socialização entre as crianças.

Kishimoto (2000) constatou que predominam nas instituições investigadas os brinquedos e materiais destinados à expressão gráfica, ao desenvolvimento da motricidade fina e aos jogos que estimulam a aquisição de conteúdos escolares, ou seja, a cultura da escolarização da criança pequena é o que parece prevalecer. Verificou-se que, entre os brinquedos e materiais menos utilizados, estão os destinados às atividades simbólicas; observou que o uso de materiais lúdicos é para “tapa buraco” nas escolas, para o horário de recreio e troca de professores, verificou que a escolarização da criança de zero a seis anos deixa em segundo plano, a socialização e a expressão infantil.

Outro trabalho selecionado para a pesquisa é *Jogo simbólico, discurso e escola: uma leitura dialógica do lúdico*, apresentado por Maria de Fátima Vasconcelos da Costa em 2003. Neste texto, Costa (2003, p. 2) ao discorrer sobre o jogo simbólico, aponta que para discutir sobre essa temática é preciso compreender sua ligação com o lúdico. A autora define que o lúdico é visto como “prática discursiva, cuja análise explicita o processo de apropriação das significações culturais circulantes no contexto social no qual a criança está integrada”. Assim, a autora problematiza este tema invocando os limites e as possibilidades da transposição didática em relação à brincadeira, procurando colocar a criança no lugar daquele que tem algo a nos dizer e que impõe uma inversão no olhar que lançamos sobre ela. O trabalho de Costa (2003) é pautado nos aportes teóricos da linguística da enunciação – na vertente bakhtiniana, na abordagem socioantropológica do jogo e a psicologia do desenvolvimento na vertente sócio-histórica e no psicanalista Donald Winnicott.

Costa (2003, p. 2) pauta-se no seguinte conceito de jogo: “é uma atividade cultural, logo define um conjunto de práticas circunscritas por determinações de ordem social. Isso exclui qualquer continuidade com o comportamento animal”; utiliza-se do trabalho de Vygotsky (1989) que classifica o jogo como uma conduta que envolve uma situação imaginária com regras.

Para Costa (2003, p. 2) o jogo simbólico,

compreende a brincadeira infantil, que consiste em dar vida a um personagem fictício através de uma encenação improvisada. Diferentemente de outras brincadeiras infantis, nesta o aspecto definidor é o trabalho espontâneo de elaboração simbólica do contexto situacional onde se desenrola a cena, seus personagens e o tema.

A autora também afirma que,

o cenário lúdico, ao organizar-se diante de um tema, institui um espaço discursivo, na medida em que impõe que as trocas simbólicas se operem de um determinado modo, assim coloca os participantes da interação em posições enunciativas definidas pela formação social a que este tema faz alusão (COSTA, 2003, p. 15).

Costa (2003) considera ainda que os momentos de brincadeira livre e espontânea entre as crianças são distintos, deixados apenas para o horário do recreio e para algum tempo livre entre uma atividade pedagógica e outra.

O trabalho *Bonecas: objeto de conflito identitário na arena da dominação cultural*, apresentado por Fátima Vasconcelos, em 2004, teve como objetivo articular a discussão sobre o lúdico com a temática da diversidade da exclusão na escola. Ao falar sobre os brinquedos, as brincadeiras e o lúdico, a autora escreve sobre a história dos brinquedos e das bonecas, como eles eram tratados antigamente e os tipos de brinquedos utilizados em tempos anteriores, usando o referencial de Benjamim (1984) e apontando que este autor apresentou contribuições importantes a respeito do lúdico considerando o seu aspecto cultural.

Vasconcelos (2004) trata a boneca como lugar de conflito e embates ideológicos. Segundo ela:

os brinquedos são vistos como projeções de representações do adulto, são produzidos por eles ao mesmo tempo em que são objetos investidos pela criança de cargas afetivas e emocionais em função do lugar que ela ocupa nas interações de que participa” (VASCONCELOS, 2004, p. 4).

Ao apresentar a história das bonecas, essa autora afirma que desde os primórdios, a boneca é depositária de valores do mundo adulto, acompanhando com o

passar do tempo a evolução tecnológica, como por exemplo, a Barbie, criada em 1959 e a Suzi, criada em 1962. Apresenta que as primeiras bonecas que vieram para o Brasil eram trazidas de Portugal e eram de porcelana, seu tipo físico era o europeu e apenas pequena parcela da população tinha acesso a esse produto. Assim, Vasconcelos (2004) conclui sua pesquisa apontando que os brinquedos são produtos culturalmente marcados pela diferenciação de gênero e classe.

Após a análise e a leitura na íntegra dos trabalhos, procuramos compreender também quais são os espaços destinados ao brincar, às brincadeiras e os jogos nos textos apresentados no GT07 foi possível constatar que além da brinquedoteca, outros espaços são apresentados como destinados ao brincar e as brincadeiras, tal como o shopping, o interior das casas em comunidades indígenas, os parques infantis e, sobretudo, os espaços escolares.

Os textos apresentados no GT07 no período de 1988 a 2010, ao apresentarem as observações realizadas nos espaços escolares – local onde é realizada a maior parte das pesquisas apresentadas no grupo de trabalho investigado (40 trabalhos dos 62 selecionados para análise na presente pesquisa) –, apontam que o brincar e as brincadeiras são vistos por muitos profissionais da educação como o tempo para “descarregar a energia”, “a hora de fazer nada”; estes profissionais tratam o brincar como ação pouco séria, reservada geralmente para hora do recreio ou para os momentos de trocas de professores. Constatou-se, ainda, a partir dos artigos analisados, que nos espaços educativos os profissionais valorizam o brincar sem correr e sem o que eles consideram bagunça, elogiando as meninas por se comportarem, ou seja, permanecerem mais quietas, e criticando a forma pela qual os meninos brincam (de correr, de polícia e ladrão, de pique esconde, dentre outras).

Os trabalhos analisados mostram que os autores, ao observarem creches, pré-escolas e escolas denunciam um predomínio do papel disciplinador e as atividades escolarizantes propostas pelos profissionais que trabalham com crianças nesses locais; segundo as pesquisas analisadas, ainda se faz presente a dicotomia entre o cuidar/educar e prevalecem práticas assistencialistas. O brincar e as brincadeiras são vistos como tempo para “descarregar a energia”, “a hora de fazer nada”, muitos profissionais tratam o brincar como algo não sério. Assim como pode ser visto, por exemplo, no trabalho *Rotina e experiências formativas na pré-escola*, de San'tana (2004) que apresenta a fala de uma das professoras ao se dirigir às crianças: “se vocês não acabarem logo essas

*tarefas não sobrará tempo para brincar*” (SAN’TANA, 2004, p. 6). Desta forma, os momentos de brincadeira e de trabalho são demarcados e separados pelas professoras, sendo as brincadeiras consideradas como a hora de fazer nada e de mudar de atividade.

No entanto, também é importante ressaltar que os trabalhos investigados nessa pesquisa apontam que, independentemente da forma pela qual as brincadeiras, os jogos e o lúdico são tratados pelas professoras e outros profissionais nas creches, pré-escolas e escolas, as crianças brincam, ou seja, muitas vezes criam mecanismos de resistência ao estabelecido e alteram proibições ao brincar, não se restringindo ao que é imposto por professoras, inventando brincadeiras e diferentes formas de brincar, *“recriando no mundo da ordem, uma outra ordem, alternativa, entendida pelo adulto como desordem, barulho e bagunça”* (PRADO, 1998, p. 8).

Nessa direção, ao realizarmos a análise de 62 trabalhos selecionados para esta pesquisa, constatamos que houve, a partir da década de 1990, uma expansão de trabalhos relativos às infâncias, crianças, brincar, brinquedos e brinquedotecas, relacionando tais temas com os assuntos jogos e lúdico. Constatamos nos textos analisados que os autores valorizam as crianças, considerando-as como sujeitos de direitos que possuem autonomia diante do mundo em que vivem e como seres capazes de influenciar pessoas e relações à sua volta.

Nas pesquisas apresentadas no GT07, o brincar e as brincadeiras aparecem como um direito da criança e como uma possibilidade de interagir com o mundo a sua volta. O brincar é visto como um processo que oferece às crianças a oportunidade de assimilar o mundo exterior ao interior, proporcionar o faz de conta, o prazer e o desenvolvimento das crianças, tal como apontam Prado (1998), Kishimoto (2000), Oliveira (2001), Wajskop (1991,1994), Palhares (1995), Flores (2005), Porto (1996), Giroux; Macia (1998), Góes (2000), entre outros.

Constatamos através das análises realizadas que a grande maioria dos trabalhos ao discutirem o brincar, as brincadeiras, os brinquedos e as brinquedotecas ressaltam a sua importância para a educação das infâncias, para o desenvolvimento das crianças e para a instauração de um ambiente mais prazeroso e significativo nas escolas, uma vez que estes possibilitam situações em que as crianças interagem, compartilham saberes, criam, inventam e dão outros significados as diferentes situações vividas. Enfim, tornam estes espaços mais prazerosos e humanizados.

Neste sentido, acreditamos na importância do brincar e das brincadeiras no

contexto educativo, e entendemos que precisa ser revisto a forma como os profissionais que estão na escola entendem e vivenciam com as crianças as situações de brincar e brincadeiras, pois quando realmente é sabida por parte dos professores a importância do brincar, das brincadeiras, dos jogos e do lúdico, o ambiente escolar torna-se outro, mais prazeroso de ser vivido. Ressaltamos ainda que quando se trata da Educação Infantil, ao fazermos a opção de defender a brincadeira, o brincar, o uso dos brinquedos, dos jogos e o lúdico como possibilidades de aprender, admitimos que aprender de outras modos também é possível, mas que defendemos esta forma, por acreditar na importância de cada um para a educação das infâncias.

Portanto, consideramos importante refletir sobre as possibilidades que a valorização às crianças e infâncias encontradas nos trabalhos analisados possa ser compartilhadas e refletidas por educadores e profissionais que trabalham com as crianças em diferentes espaços educativos, de forma que possamos de fato produzir resultados diferentes, mais humanos e humanizadores, no trabalho cotidiano de creches, pré-escolas e escolas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos aqui ao fim de uma etapa de nosso trabalho, o momento de apresentar as considerações, e imaginamos que todos esperam de nós uma resposta sobre o que, afinal de contas, descobrimos com a realização desta pesquisa?

Acreditamos que foi um grande desafio para nós refletir sobre as crianças, infâncias, brincar, brincadeiras, jogos, brinquedos, brinquedotecas e lúdico na produção acadêmica, especificamente nos trabalhos apresentados no GT07 da ANPEd no período de 1988 a 2010. Encaminhamos a presente pesquisa a partir do seguinte problema: Encontramos práticas e investigações que tratam as crianças apenas sob o ponto de vista do adulto, preterindo as opiniões daqueles sujeitos e desconsiderando saberes, vivências e valores das culturas infantis; na produção acadêmica atual ainda é pequeno o número de estudos que tratam as crianças como parte de uma categoria social – a infância; assim, procuramos compreender o lugar das infâncias, das crianças, do brincar, da brincadeira, do brinquedo, dos jogos e da brinquedoteca e do lúdico nos trabalhos apresentados no GT07 nas reuniões anuais da ANPEd no período de 1988 a 2010, por isso nos propusemos a compreender como aparecem nestes trabalhos questões relativas às temáticas, aos referenciais teóricos e às metodologias apresentadas no grupo de trabalho, dentre outros assuntos.

Por meio da metodologia escolhida por nós – pesquisa bibliográfica e pesquisa documental através da análise de conteúdo, sob a perspectiva da pesquisa histórica – respostas foram construídas por nós diante do problema elencado.

No primeiro capítulo, apontamos os autores que discutem questões inerentes a diferentes concepções de crianças e infâncias, apresentamos como a Sociologia da Infância foi se constituindo como área de conhecimento e campo de pesquisa no GT07 e abordamos sobre a legislação instituída para direcionar as ações com as crianças de 0 a 5 anos. Quanto à Sociologia da Infância, encontramos vários autores que tem se dedicado a pesquisas nesta área e que tem contribuído de forma significativa para os estudos acerca do conhecimento do universo infantil, visto que a Sociologia da Infância é um campo de estudo que começa a se expandir no Brasil a partir dos anos 1990, nos apresentado outras formas de ver as crianças, como sujeitos produtores de cultura, sujeitos sociais e históricos que influenciam as pessoas e relações a sua volta. Este

campo de estudo apresenta-nos metodologias que tratam as crianças como parceiras de pesquisa, estabelecendo, assim, outro jeito de fazer pesquisas, não mais *sobre* as crianças e sim *com* as crianças, ou seja, as crianças não são vistas como objetos e sim como sujeitos que contribuem, ensinam e participam ativamente na pesquisa científica.

Em relação à legislação, podemos observar a partir de 1988 com a promulgação da Constituição Federal, um novo olhar para as crianças e infâncias despidos do assistencialismo que prevalecia anteriormente. Ao apresentarmos os ordenamentos legais, fazendo uma retrospectiva desde 1988 até os dias atuais, podemos constatar que tais documentos valorizam as crianças como sujeitos de direitos e valorizam uma educação das infâncias com qualidade social. Dessa forma, encontramos na produção acadêmica e na legislação instituída para educação das infâncias mudanças significativas, que nos ajudam a pensar a criança a partir de outra perspectiva: como um ser cultural, social e histórico, como pode ser visto, por exemplo, na definição apresentada nas *Diretrizes Curriculares para Educação Infantil*, que define a criança da seguinte forma: “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 1999, p. 1).

No segundo capítulo, ao procurarmos caracterizar as temáticas que são objetos de análise do nosso estudo: o brincar, a brincadeira, o brinquedo e a brinquedoteca a partir da produção acadêmica, constatamos que tais temáticas aparecem em diversos textos como um direito da criança, ou seja, o brincar e as brincadeiras são vistos como uma possibilidade de interagir com o mundo a sua volta, oferecendo à criança a oportunidade de assimilar o mundo exterior ao interior. Autores como Kishimoto (2008), Wajskop (1995), Pedrosa (1995), Oliveira (1994) consideram o brincar como uma atividade vital e essencial na vida da criança.

Desta maneira, os trabalhos que encontramos na produção acadêmica por meio de revisão bibliográfica acerca do assunto, conforme apresentado no segundo capítulo, de maneira geral valorizam o brincar, as brincadeiras e os brinquedos, apontando que através do brincar e brincadeiras as crianças não apenas interpretam os elementos da cultura, mas também experimentam, aprendem, interagem, socializam e definem papéis, símbolos e posições sociais que representam modos de organização social.

Portanto, o brincar, as brincadeiras e os brinquedos aparecem na produção acadêmica como elementos importantes para a educação das infâncias. Em relação à

brinquedoteca, chegamos à conclusão de que os autores que se dedicam a escrever sobre esta temática, também a valorizam como local capaz de promover interações sociais entre as crianças, promover o brincar livre, a fantasia, a imaginação, um espaço onde existe a possibilidade das crianças se sentirem livres para serem crianças.

No terceiro capítulo, apontamos os caminhos metodológicos e os procedimentos utilizados para a realização da pesquisa e apresentamos o histórico acerca da constituição da Associação Nacional de Pós-graduação - ANPED e do grupo de trabalho GT07.

No tocante à ANPED, sabemos que foi criada e destinada sobretudo à pós-graduação, e tem buscado, desde a sua criação, alcançar a consolidação da pós-graduação e das pesquisas na área de educação em todo o Brasil. Esta associação tem contribuído para os estudos acerca da educação, para a discussão sobre as políticas públicas e debates de diferentes temas e áreas de estudo. Por acompanhar as principais pesquisas realizadas no âmbito educacional a ANPED tem se destacado e tornado um dos importantes meios de divulgação de diferentes pesquisas realizadas, seja no Brasil ou no exterior.

Em relação ao GT07, intitulado como *Educação da criança de 0 a 6 anos*, este grupo tem buscado desde sua constituição em 1981, discutir e lutar por uma educação pública de qualidade, o grupo apresenta diferentes temas de pesquisa que tem contribuindo de maneira significativa para a produção e disseminação de estudos acerca das crianças, infâncias, Educação Infantil e temas afins. Acreditamos, após a análise da produção dos trabalhos do GT07, que este tem se tornado um meio importante de disseminação do conhecimento sobre o universo infantil, encontramos autores comprometidos com a luta por uma educação de qualidade, que buscam constantemente discutir assuntos inerentes às temáticas de estudos que selecionamos para esta pesquisa.

No entanto, ao analisar a produção do GT07 e conhecer os autores que participam das discussões realizadas, constatamos que os autores que escrevem para este grupo de trabalho repetem-se constantemente, seja como autores de trabalhos apresentados, como coordenadores ou vice-coordenadores, privilegiando-se um pequeno grupo de pesquisadores e limitando a possibilidade que outros trabalhos também de qualidade sejam apresentados.

Outro ponto que é importante ressaltar refere-se aos valores para participar dos



encontros realizados pela ANPED, que provavelmente impossibilita a participação de profissionais interessados nos estudos acerca da educação. É preciso que tenhamos clareza que a finalidade útil desta associação é social, de conversar, trocar saberes e conhecimentos uns com os outros e discutir os problemas educacionais. Desta maneira, deveria ser acessível a todos, pois muitas pesquisas são realizadas com professores, crianças e comunidades que trabalham diretamente com e na educação e estes deveriam ter acesso e participação garantida nos debates e não serem vistos apenas como objetos de estudo.

Diante do que foi apresentado acima, colocamos como reflexão a seguinte questão: Visto a importância da associação e do GT07 para a produção e disseminação nos estudos acerca do universo infantil e considerando a seriedade, o compromisso político dos autores que encontramos por meio das análises realizadas, como seria possível realizar modificações para que a ANPED se torne mais acessível a todos? Como possibilitar que estudantes, professores e comunidades que estão diretamente trabalhando com as crianças possam estar presentes e apresentar suas produções nas reuniões realizadas pela associação, não ficando, assim, restrita a um pequeno grupo de pesquisadores? Acreditamos que tais mudanças impulsionariam e valorizariam o trabalho que já vem sendo realizado pela Associação; dessa forma estaria cumprindo realmente um compromisso social, em que todos são convidados e tenham condições efetivas de participação e opinião nas discussões realizadas.

No último capítulo, apresentamos as análises realizadas a partir da produção do GT07 durante o período de 1988 a 2010. Ao investigar 22 anos de produção, podemos constatar que os debates acadêmicos acerca das crianças e infâncias no GT07 cresceram consideravelmente a partir do ano de 1990, o que pode ser justificável devido à legislação brasileira instituída a partir de então, tendo como marco legal a promulgação da Constituição Federal em 1988 que apresenta a educação como um direito da criança e a escola pública como lugar de uma educação com qualidade social. Assim, as crianças e as infâncias têm ganhado cada vez mais lugar na produção acadêmica e sendo cada vez mais estudada por trabalhos científicos. Nos trabalhos apresentados no GT07 as crianças são vistas como sujeitos de direitos, criativos e importantes na realização da pesquisa científica.

No que tange aos dados coletados e analisados, observamos que no período de 1988 a 1999 prevaleciam os estudos cuja fundamentação teórica era principalmente da

Psicologia, sobretudo na vertente histórico-cultural e que a partir do ano 2000 outras fundamentações se destacaram na produção do GT07, como por exemplo, a Sociologia da Infância, área do conhecimento que nos tem ajudado a pensar as crianças como produtoras de cultura, como sujeitos criativos e colaboradores importantes na realização das pesquisas científicas. Ressaltamos que embora tenhamos encontrado a partir do ano 2000 fundamentações teóricas que apresentam um novo olhar sobre a criança, tratando-as como sujeitos e colaboradores das pesquisas e que valorizam os estudos acerca das culturas infantis, como por exemplo, a Sociologia da Infância e Antropologia, constatamos que prevalece na produção do GT07 os trabalhos que optam por não nomear um referencial teórico específico e sim por usar autores sem apresentar uma filiação por determinada área de estudo.

Em relação às metodologias apresentadas por trabalhos apresentados no GT07, observamos que até o ano 2000 destacou-se a pesquisa bibliográfica e, posteriormente, passam a ganhar lugar outras metodologias, tais como: a etnografia, etnopesquisa, pesquisa-ação, estudo de caso e pesquisa de campo com observação participante, mudanças que acreditamos serem inerentes a expansão e influência na produção de pesquisas relativas à infância de outras áreas de estudo, por exemplo, a Sociologia da Infância e Antropologia. Tais áreas de conhecimento realizam as pesquisas com as crianças numa perspectiva diferente da que prevaleceu até o ano 2000, seja na escolha da metodologia, na forma de enxergar e tratar as crianças ou nos referenciais escolhidos. Desta forma, podemos constatar uma relação entre os referenciais teóricos e as metodologias utilizadas no GT07 e considerar o ano 2000 como um divisor de águas no que tange à escolha de metodologias e referências teóricas utilizadas pelos autores.

Quanto aos trabalhos analisados que abordaram as temáticas brincar, brincadeiras, brinquedos e brinquedotecas, os autores que apresentaram trabalhos no GT07 no período de 1988 a 2010 valorizam tais temáticas como importantes para educação das infâncias e defendem que as brincadeiras possibilitam a interação, a socialização e a produção das culturas infantis. Estes autores apontam também que ao brincar, as crianças desenvolvem a imaginação, a ludicidade, a fantasia, aprendem e criam, além de estimular o desenvolvimento infantil.

As discussões acerca das nossas temáticas de estudo, embora já adentradas nas discussões políticas e acadêmicas, como no caso dos trabalhos do GT07, necessitam ser repensadas sobre como são vivenciadas e efetivadas no cotidiano das crianças nas

instituições de educação infantil, já que grande parte dos trabalhos que analisamos ao apresentarem resultados de pesquisas realizadas em espaços institucionais (40 trabalhos) denunciam a forma como o brincar, as brincadeiras e o lúdico são tratados e vivenciados, como atividade de menor importância, atividade para a hora do recreio, para a troca de professores ou como prêmio para aqueles que fazem o que é ordenado pelos docentes; os trabalhos demonstram, sobretudo, que os professores valorizam a escolarização em detrimento da realização de atividades lúdicas.

Deste modo, esta pesquisa aponta como urgente pensar e propormos formas para que a valorização dada ao brincar, à brincadeira, aos jogos, aos brinquedos, as brinquedotecas e ao lúdico na produção acadêmica seja dada também no cotidiano da instituição de educação infantil, assim talvez possamos alcançar outros resultados quando tratamos desta temática no espaço educacional.

Por fim, apresentamos que um dos resultados futuros da presente pesquisa consistirá em organizar e apresentar em mídia digital (CD-ROM) os trabalhos apresentados no GT07 no período de 1988 a 2010, pois consideramos tal tarefa como sendo de fundamental importância para reunir o conjunto de textos que inicialmente encontramos dispersos, a produção deste CD constituirá um acervo dos trabalhos apresentados no GT07 no período de 1988 a 2010 e possivelmente tornar-se-á referência para futuras pesquisas. Para que isso ocorra dispomos-nos a entregar tal cd em bibliotecas públicas e universitárias, em Programas de Pós-graduação de Universidades Federais e no GT07 da ANPEd.

Diante do que foi apresentado, acreditamos que se este trabalho conseguir promover o debate e abrir novas perspectivas de estudo e de trabalhos com crianças, infâncias, brincar, brincadeira, jogos brinquedos, brinquedoteca e lúdico teremos atingido o nosso objetivo. Fica aqui um convite para outras discussões!

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a Sociologia da Infância. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de, FINCO, Daniela (Org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores associados, 2011. 161 p.
- AGOSTINHO, Kátia Adair. **O espaço da creche que lugar é esse?** 2003. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.
- AGUIAR, Carmem. **Educação, cultura e criança**. Campinas/SP: Papirus, 1992, 111 p.
- ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins. Sobre brinquedos e infância: aspectos da experiência e da cultura do brincar. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 541-551, 2006.
- AMARAL, João. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, NEAPI, p.1-21, 2007.
- ARCHARD, David. **Children: rights and childhood**. London: Routledge, 1993. p.17-22.
- ARIÈS, Philippe. **Historia social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2006, 279 p.
- BANQUERO, Ricardo. **Vigotsky y el aprendizaje escolar**. Buenos Aires: Aique, 1996, 255 p.
- BARROS, Manoel. **Exercícios de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra. 1999, 48 p.
- BARROS, Manuel de. **Memórias inventadas: as infâncias de Manuel de Barros**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010, 187 p.
- BASTIDE, Roger. Nota explicativa. In: FERNANDES, Florestan. As "trocinhas" do Bom Retiro. In: **Revista do Arquivo Municipal**, ano XII, vol. CXIII, p. 10-124, 1947.
- BECCHI, Egle. Retórica da infância. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, Editora da UFSC, nº 22, p. 63-95, 1994.
- BELLONI, Maria Luiza. Infância. Mídias e Educação: revisitando o conceito de socialização. **Revista Perspectiva**. Florianópolis: UFSC/CED, v. 25, n. 1, p. 57-82, 2007.
- BELOTTI, Elena Gianini. As instituições escolares: a escola infantil, elementar e média, In: BELOTTI, Elena Gianini. **Educar para a submissão: o descondicionamento da mulher**. Rio de Janeiro: Vozes, 1979. p. 105-163.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 45 Ltda., 2002. 176 p.

BORBA, Ângela Meyer. As culturas da infância no contexto da educação infantil. In: VASCONCELLLOS, Tânia de. (Org.). **Reflexões sobre Infância e Cultura**. Niterói: EdUFF, 2008. p. 73-79.

BOTTO, Carlota. O Desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: Freitas, Marcos Cezar de; Kuhlmann, Moysés Jr. (Org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. 503 p.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Brasília: 1990.

\_\_\_\_\_. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. *Lei nº 9.394/96*, publicada no DOU de 23/12/1996, Seção I, São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.274**, Brasília, 06 de fevereiro de 2006; 185º da Independência e 118º da República.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.796**, Brasília, 04 de abril de 2013; 192º da Independência e 125º da República.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de educação Básica – Brasília. DF. 2006a. v. 1 e 2.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília : MEC, SEB, 2006. 32 p.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, v. 2, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedos e Companhia**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2004, 336 p.

\_\_\_\_\_. **Brinquedo e Cultura**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2004, 110 p.

BUFALO, Joseane. **Creche: lugar de criança, lugar de infância**. 1997. Um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP – Dissertação (Mestrado em Educação) UNICAMP. Campinas, 1997.

BUJES, Maria Isabel E (Org.). **O GT Educação da criança de 0-6 anos**: alguns depoimentos sobre a trajetória. In: 22º Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, p. 1-15, 2002.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. **Trajetória da Pós-Graduação e Pesquisa em Educação no Brasil**. Documentos ANPEd, Belo Horizonte, nº 30, p. 151-161, 2005.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Silva Helena Vieira. (Org.). **A criança fala; a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 35-42.

CASTRO, L.R.; KOSMINSKY, Ethel. **Childhood and its Regimes os Visibility in Brazil. An Analysis of the Contribution of Social Sciences**. Current Sociology, p. 206-231, 2010.

CERTEAU, Michel de; GIARD Luce, MAYOL Pierre. **A invenção do cotidiano: morar, cozinhar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. 372 p.

CERTEAU, Michel de. Operação Historiográfica. In: **A escrita da história**. Tradução: Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 56 - 104, 1982.

COPIT, Melany Schwartz ; PATTO, Maria. Helena. Souza. A criança objeto na pesquisa psicológica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 31, p. 6-9, dez. 1979.

CORDEIRO, Celeste. **Brinquedos da memória: a infância em Fortaleza no início do século XX**. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 1996. 163 p.

CORSARO, Willian Arnold. A reprodução interpretativa no brincar “ao faz de conta das crianças”. **Revista Educação, Sociedade e Culturas**, n. 17, p. 113-134, 2002.

\_\_\_\_\_. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. In: **Revista Educação e Sociedade**, vol.26, n.91. p. 443-464, 2005.

\_\_\_\_\_. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Org.). **Teoria e Prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. 216 p.

\_\_\_\_\_. **The Sociology of childhood**. Thousand Oaks, California, Pine Forge Press, 1997. 304 p.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala: A escuta da criança em pesquisa**. São Paulo, Cortez, 2008. 388 p.

CUNHA, Nilse Helena Silva. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. 3. ed. São Paulo: Vetor, 2001. 128 p.

\_\_\_\_\_. Brinquedoteca: definição, histórico no Brasil e no mundo: In: FRIEDMAN, Adriana et al. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. São Paulo: Scritta, 1992. p. 34-48.

DELGADO, Ana Cristina Coll. Estudos Socioantropológicos da infância no Brasil: Caminhos, problematizações e diálogos In FILHO, Altino José Martins; PRADO,

Patricia (Org.). **Das pesquisas com crianças a complexidade da infância.** Rio de Janeiro: Imago - LTDA, 2011. 193 p.

DIDONET, Vital. Comentários sobre a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera e acrescenta dispositivos à LDB. (Mimeo).

ELKONIN, Daniil Borisovich. **Psicología del juego.** Aprendizaje Visor. Madrid, 1980. 447 p.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Educação pré-escolar e cultura.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999. 240 p.

\_\_\_\_\_. **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes.** São Paulo: Cortez, 2007. p. 67-93.

FARIA, Ana Lucia Goulart de; FINCO, Daniela (Org.). **Sociologia da Infância no Brasil,** Campinas – SP: Autores associados, 2011, p. 2-3.

FERNANDES, F. As "trocinhas" do Bom Retiro. In: **Revista do Arquivo Municipal,** ano XII, vol. CXIII, p.10-124, 1947.

FERRARO, Alceu Ravanello. A ANPEd, a pós-graduação, a pesquisa e a veiculação da produção intelectual na área de educação. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro: ANPEd, n. 30, p. 47-69, 2005.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. **A gente aqui o que mais gosta é de brincar com os outros meninos: as crianças como atores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no cotidiano de um jardim de infância.** 2002. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, 2002.

\_\_\_\_\_. 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 M. J. Sarmiento, & A. B. Cerisara (Eds.), **Crianças e miúdos, perspectivas sociopedagógicas na infância e educação,** Porto: Edições ASA, 2004. p. 55-104.

FINCO, Daniela; OLIVEIRA Fabiana de. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça as instituições de Educação Infantil In: FARIA. Ana Lucia Goulart de, FINCO, Daniela (Org.). **Sociologia da Infância no Brasil.** Campinas, SP: Autores associados, 2011. p. 161.

FRABBONI, Franco. A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática, In: ZABALZA, Miguel (Org.). **Qualidade em Educação Infantil.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 63-92.

GALLARDINI, Anna Lia. **Avaliação da qualidade no atendimento à infância.** IV Simpósio Latino Americano de atenção à criança de 0 a 6 anos/ II Simpósio Nacional de

Educação Infantil. Brasília, 1996.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formar professores ou pesquisadores no mestrado em educação?** Boletim ANPED, Rio de Janeiro: ANPED, v. 9, n. 1, p. 31-34, 1987a.

GEERTZ, Clifford James. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: L.T.C, 1978. 216 p.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. A escrita da História da Infância: periodização e fontes. In: SARMENTO, Manuel Jacinto, GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 97-118.

GUEDINI, Patrizia O. Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália, In: ROSEMBERG, Fúlvia & CAMPOS, Maria Malta (Org.). **Creches e pré escolas no Hemisfério Norte.** São Paulo: Cortez/ Fundação Carlos Chagas, 1994. p. 189-210.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. Lutas e movimentos pela educação no Brasil a partir de 1970. **ECCOS Revista Científica.** São Paulo, v.º 11, nº 1, p. 23-38, 2009.

GUSMÃO, Neusa de. Socialização e recalque: a criança negra no rural. **Revista Carlos Chagas.** São Paulo, n. 32, p.49-84, 1993.

HADDAD, Sergio (Coord.). **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998).** Brasília-DF: MEC/INEP/COMPED. Série Estado do conhecimento nº 8, p. 101-140, 2002.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância:** da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOBBSBAWM, Eric. J. **Era dos extremos:** o breve século XX. 2. ed. Trad. de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 598.

HOBBSBAWM, Eric. J. **Sobre História.** Tradução: Cid Knipel Moreira. 2º edição. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 336.

JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. **Theorizing childhood.** 4. ed. New York: Teachers College Press, 2004. 256 p.

JOBIM E SOUZA, Solange. Ressignificando a Psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica a pesquisa da infância. In: KRAMER, Sonia. **Infância: fios e desafios da pesquisa,** Campinas, Papirus, 1996. p. 35-39.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida; HADDAD, Lenira. **Currículo e formação de profissionais da Educação Infantil.** In: 12º Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, p.1-5, 1992.



KISHIMOTO. Morchida. Tizuco; ONO, Andréia Tiemi. Brinquedo, gênero e a educação na brinquedoteca. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, Pro-Posições v.19 n.3, p. 209-223, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 6 ed. São Paulo: Atlas, 1990. 310 p.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Porto Alegre: Contrabando, 1998. 207 p.

LE GOFF, Jacques. Documento-monumento. In: **História e Memória**. Tradução de Susana Ferreira Borges. 4º edição. Campinas: Editora da Unicamp, 1996. p. 462 - 473.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

MANSON. Michel. **História do brinquedo e dos jogos**: brincar através dos tempos. Trad. de Carlos Correia Monteiro de Oliveira. Librairie Arthème Fayard, 2001. 438 p.

MARCHI, Rita de Cássia. **Os Sentidos (paradoxais) da Infância nas Ciências Sociais: uma abordagem da Sociologia da Infância sobre a “não-criança” no Brasil**. 2007. 334 f. Tese (Doutorado em Educação) – PPGSP/UFSC, 2007.

MAUSS. Marcel. Três observações sobre a Sociologia da Infância. **Revista Pro-Posições** [online], vol.21, n.3, p.237-244, 2010.

MEAD, Margareth. Primeiras experiências que moldam a personalidade Arapesh. In: IDEM. **Sexo e temperamento**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, p.63-79, 1979.

MIRANDA, Maria Irene. Pesquisa-ação Escolar: uma alternativa de enfrentamento aos desafios educacionais. In: Maria Irene Miranda; Lázara Cristina da Silva. (Org.). **Pesquisa-ação - uma alternativa à práxis educacional**. Uberlândia: EDUFU, v. 1, p. 13-28, 2012.

MONTANDON, Cléopâtre. **Sociologia da infância**: balanço dos trabalhos em língua inglesa. Cadernos de Pesquisa, n.112, p.33-60, 2001.

MULLER, Fernanda; COLL, Ana Cristina. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Revista Educação e Sociedade**, vol.26 n. 91 Campinas, p 351-360, 2005.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Reconhecimento da Sociologia da Infância como área de conhecimento e campo de pesquisa – Algumas considerações In: FARIA. Ana Lucia Goulart de, FINCO, Daniela (orgs). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores associados, 2011. p. 44-47.

NUNES, Ângela Maria. O lugar da criança nos textos sobre sociedades indígenas brasileiras. In: LOPES da Silva, Aracy; NUNES, Ângela e MACEDO, Ana Vera (Org.). **Crianças Indígenas, ensaios antropológicos**. São Paulo: FAPESP/Global, p. 236-277,

2002.

OLIVEIRA, Ana. Maria Faraco de. O brincar e o desenvolvimento infantil. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, vol. 26, n. 2, p.129-137, 2008.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. **Vygotsky, aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2000. 112 p.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo**. São Paulo: Paralelo, 1998. 220 p.

OSTETTO, Esmeralda. Imagens da infância no Brasil escravocrata. In: **Revista Perspectiva**, Florianópolis, vol. 9, n. 16, p.133-169, 1991.

PEDROSA, Maria Isabel; CARVALHO, Ana Maria. A interação social e a construção da brincadeira. In: **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, (FCC), 60-65, 1995.

PESSOA, Maria Lúcia. **A criança, a brincadeira e a vida: Um estudo antropológico da prática lúdica de meninas e meninos trabalhadores do bairro São Joaquim na periferia de Teresina/PI**. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – IFCH-UNICAMP, 1992.

PONTE, João Pedro da. **O estudo de caso na investigação em educação**. Seminário - Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa - Lisboa: IIE, p. 1-11, 1992.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PRADO, Patrícia Dias. **Educação e cultura infantil em creche: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequeninhas em um CEMEI de Campinas/SP**. Campinas, 1998. 188 f. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 1998.

PRADO, Patrícia Dias (Org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. São Paulo: Autores Associados, 2002. 153 p.

PRESTES, Zoia. **A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações**. Revista Educação Pública Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 295-304, maio/ago. 2013.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação na Sociologia: questões emergentes. In: MAFRA, Leila de Alvarenga; TURA, Maria de Lourdes Rangel (Org.). **Sociologia para educadores: o debate sociológico da educação no século XX e as perspectivas atuais**. Rio de Janeiro: Quartet, 2005. p. 137-166.

\_\_\_\_\_. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINE, Zeila de Brito F e PRADO, Patrícia D. (Org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. São Paulo: Autores Associados, 2002. 153 p.

QVORTRUP, Jens. Childhood matters: an introduction. In: QVORTRUP, J. et al. (Ed.). **Childhood matters: social theory, practice and politics**. Avesbury: Aldershot, 1994.

\_\_\_\_\_. Nove teses sobre a infância como um fenômeno social. Tradução de Maria Letícia Nascimento. *Revista Pró-Posições*, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Vol. 22, n. 1, p.199-211, 2011. Trad. de Nine Theses about "Childhood as a Social Phenomenon".

\_\_\_\_\_. **Nine Theses about "Childhood as a Social Phenomenon"**. Eurosociological Report. Childhood as a Social Phenomenon: Lessons from an International Project, n. 47, Viena, European Centre/Sydjysk Universitetscenter, p. 11-18, 1993 (Publicado em português em 2011).

\_\_\_\_\_. Sociology of Childhood: Conceptual Liberation of Children. In MOURITSEN, Flemming; QVORTRUP, Jens (Ed.). **Childhood and Children's Culture**. Odense: Odense University Press, pp. 43-78, 2002.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. Rio de Janeiro: Record, 1995. 272 p.

ROCHA, Eloisa Aires Candal. A pedagogia e a educação infantil. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: Autores Associados, n.16, p. 27-34, 2001.

\_\_\_\_\_. A pesquisa sobre educação infantil: trajetórias e perspectivas. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v17, p.61-71, 1999.

\_\_\_\_\_. **30 anos da Educação Infantil na Anped: caminhos da pesquisa**. In: 19º Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, p. 52-65, 1999.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 4ª edição, 2004, 714 p.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. 184 p.

\_\_\_\_\_. **Brinquedoteca: Sucata vira brinquedo**. Petrópolis, RJ: Atimed, 1995. 96 p.

SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças - contextos e identidades**. Portugal, Centro de estudos da criança: Editora Bezerra, p. 7-30, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: Sarmento, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa Editores, 2004. 104 p.

\_\_\_\_\_. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da Infância. Educação e Sociedade: **Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-78, 2005.

\_\_\_\_\_. Manuel Jacinto. **O Estudo de caso etnográfico em educação**. In: ZAGO, N. et al. **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 137-179.

SAVIANI, Dermeval. A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. n 2. Editora Cortez; Florianópolis, p. 135-163, 2006.

SILVA et al. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I - Número I - Julho de 2009.

SILVA, Hélio; MILITO, Claudia. **Vozes do meio-fio - etnografia**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995. 192 p.

SILVA, Maria Alice Souza, GARCIA, Maria Alice Lima, FERRARI, Sonia Campaner Miguel. **Memória e brincadeiras na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX**. São Paulo: Cortez, 1989. 129 p.

SILVA, Maria Reginalda Soares da; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. **Etnopesquisa Crítica: Caminho (Método) Epistemológico e Metodológico para se fazer uma pesquisa qualitativa em Educação**, 2010. Disponível em <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI>.

SILVA, Sheila Helena Conceição da Silva e outros. s/d. **Brinquedoteca: um espaço criativo; projeto do Centro de Educação**. In: X Encontro de Extensão. UFPB-PRAC.

SILVA. Edson Teixeira Junior. História Oral e as Ciências Humanas. **Cadernos UniFOA**, Volta Redonda, ano 2, nº 3, p. 1-16, 2007.

SILVA et al. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I - Número I - Julho de 2009.

SIROTA, Régine. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, nº 112, p. 7-31, 2001.

SIROTA, Régine. Da Sociologia da Educação a Sociologia da Infância. **Revista Atos de Pesquisa em Educação - PPG-ME FURB**, VOL.6, nº 3, p.562-571, 2011.

SOUZA, Sandra Zákia e BIANCHETTI, Lucidio. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: o protagonismo da ANPED. **Revista Brasileira de Educação**. V.12 n. 36 set/dez. p.419-461, 2007.

SPÓSITO, Marília. Estudos sobre juventude em educação. **Revista Brasileira de**

**Educação**, n. 6, p.37-52, 1997.

THOMPSON, Edward Palmer **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 231 p.

THOMPSON, Edward Palmer. Folclore, antropologia e história social. *In*: NEGRO, Luigi; SILVA, Sérgio (Org.). **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2001, 286 p.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. *In*: NUNES, Edson de Oliveira (Org.). **A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. p. 36-46.

Vygotsky, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 168 p.

\_\_\_\_\_. Lev Semenovitch. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Ed. Crítica, Grupo editorial Grijalbo. Barcelona, 1988. 224 p.

WAJSKOP, G. O brincar na educação infantil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, n. 92, p. 62-69, fevereiro, 1995.

WARDE, Mirian. Jorge. A produção discente dos programas de pós-graduação em Educação no Brasil (1982-1991): avaliação & perspectivas. *In*: ANPED/CNPQ. **Avaliação e perspectiva na área de educação**, p. 2-68, 1993.

## FONTES

ALMEIDA, Vanessa Ferraz. **Histórias em uma instituição de educação infantil.** In: 31º Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, 2008.

ARAUJO, Denise Silva. **Infância:** sentidos e significados atribuídos por familiares e educadoras de creche. In: 32º Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, 2009.

ÁVILA, Maria José Figueiredo. **As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar.** In: 25º Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, 2002.

BARBOSA, Silvia Néli Falcão. **Corre, vai, vai mais uma vez!** Um estudo exploratório sobre o espaço e o tempo da brincadeira de crianças em um shopping. In: 26º Reunião Anual da ANPEd, Poços de Caldas/MG, 2003.

BENTO, Karla Lucia, MENEGHEL, Stela Maria. **Creches domiciliares como espaço de educação infantil.** In: 26º Reunião Anual da ANPEd, Poços de Caldas/MG, 2003.

BORBA, Ângela Meyer. **As culturas da infância nos espaços-tempos do brincar:** estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. In: 29º Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, 2006.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Governando a subjetividade:** a constituição do sujeito infantil no RCN/EI. In: 24º Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, 2001.

CARVALHO, Levindo Diniz. **Infância, brincadeira e cultura.** In: 31º Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, 2008.

CONCEIÇÃO, Ana Paula Silva. **Curriculum plennis ludens?** Um estudo crítico-compreensivo e propositivo sobre a política de ludicidade no currículo de educação infantil, a partir do contexto de uma escola pública em Salvador - BA. In: 27º Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, 2004.

CORRÊA, Priscila Moreira; MANZINI, Eduardo José. **Acessibilidade em parque infantil: um estudo em escolas de educação infantil.** In: 33º Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, 2010.

COSTA, Bruno Muniz Figueiredo. **Processos de interação das crianças no meio técnico-científico informacional.** In: 33º Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, 2010.

COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos. **Jogo simbólico, discurso escola:** uma leitura dialógica do lúdico. In: 26º Reunião Anual da ANPEd, Poços de Caldas /MG, 2003.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. **Ouvindo crianças: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa.** In: 27º Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, 2004.

FARIA, Ana Lúcia G. **A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a educação em Pré-escolas.** In: 17º Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, mimeo, 1994.

FERNANDES, Sonia Cristina Lima. **Grupos de formação - análise de um processo de formação em serviço sob a perspectiva dos professores da educação infantil.** In: 24º Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, 2001.

FINCO, Daniela. **Educação infantil, gênero e brincadeiras:** das naturalidades às transgressões. In: 28º Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, 2005.

FLORES, Zilá Gomes de Moraes. **A criança em Walter Benjamin e Florestan Fernandes.** In: 28º Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, 2005

GARMS, Gilza Maria Zauhy; CUNHA, Beatriz Belluzzo Brando. **(Re) significando os centros de convivência infantil da UNESP.** In: 24º Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, 2001.

GIROUX, Rizia Quinto; MACIAS, Kélia. **A brinquedoteca como processo metodológico na construção do conhecimento da pré-escola.** In: Pôster. CD-ROM da 21ª. Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, 1998.

GÓES, Maria Cecília Rafael. **O jogo imaginário na infância:** a linguagem e a criação de personagens. In: 23º Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, 2000.

GONÇALVES, Marlene. **O ensino e a representação infantil na creche.** In: CD-ROM da 16º Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, 1993.

GUIMARÃES, Daniela; LEITE, Marial Isabel. **A pedagogia dos pequenos:** uma contribuição dos autores italianos. In: CD-ROM da 22º Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, 1999.

JÚNIOR, Moysés Kuhlmann; RAMOS, Maria Martha Silvestre. **Políticas e organização do parque infantil no município de campinas, São Paulo, décadas de 1940 e 1950.** In: CD-ROM da 25º Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A história da infância e do jogo nos primeiros tempos de República.** In: 13º Reunião Anual da ANPEd, Belo Horizonte/MG, mimeo, 1990.

\_\_\_\_\_. Tizuko Morchida. **A produção do conhecimento na área da educação infantil:** jogo e representação social da criança. In: 16º Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, mimeo, 1993.

\_\_\_\_\_. Tizuko Morchida. **Brinquedo e brincadeira na educação infantil japonesa proposta curricular dos anos.** In: CD-ROM da 20º Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, 1997.

\_\_\_\_\_. Tizuko Morchida. **Froebel e a brincadeira**. In: 19º Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, 1996.

\_\_\_\_\_. Tizuko Morchida. **Infância e jogo nos tempos de engenho de açúcar**. In: 14º Reunião Anual da ANPEd, São Paulo/SP, mimeo, 1991.

\_\_\_\_\_. Tizuko Morchida. **O currículo de educação infantil soviético**. In: 15º Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, mimeo, 1992.

\_\_\_\_\_. Tizuko Morchida. **Piaget, Vygotsky e Bruner: paradigmas sobre o jogo**. In: 17º Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, mimeo, 1994.

\_\_\_\_\_. Tizuko Morchida. **Salas de aulas nas escolas infantis e o uso de brinquedos e materiais pedagógicos**. In: 23º Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, 2000.

MARTINS, Maria Cristina; BRETAS, Silvana Aparecida. **O que dizem as crianças sobre sua escola?** O debate teórico metodológico da pesquisa com crianças na rede pública de educação infantil. In: 31º Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, 2008.

MARTINS, Rosimari Koch. **As experiências educativas das crianças menores de quatro anos, do meio rural**. In: 32º Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, 2009.

MISORELLI, Rogéria; PALHARES, Marina. **Pré-escola : um lugar de brinquedo?** In: 16º Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, mimeo, 1993.

MOREIRA, Ana Rosa Costa Picango. **Brincando com o espaço - uma proposta educacional para creche**. In: CD-ROM da 19º Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, 1996.

MOTTA, Flávia Miller Naethe; SANTOS, Núbia de Oliveira. **Entre crianças e alunos: a construção do trabalho pedagógico em escolas para crianças de 4 a 6 anos**. In: 32º Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, 2009.

MULLER, Fernanda. **Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência**. In: 26º Reunião Anual da ANPEd, Poços de Caldas /MG, 2003.

NASCIMENTO, Elisabet Ristow; SANTOS, Ademir Valdir. **Cuidado ou educação?** A prática educativa nas creches comunitárias de Curitiba. In: 33º Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, 2010.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. **A constituição do eu num espaço coletivo: investigação sobre o terceiro ano de vida numa creche pública**. In: CD-Rom da 21ª. Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, 1998.

NOGUEIRA, Monique Andries. **Brincadeiras tradicionais musicais: análise do repertório recomendado pelo referencial curricular nacional para a educação infantil/ MEC**. In: 23º Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, 2000.

NUNES, Vera Maria L. de Souza. **Relação entre o uso do objeto transacional pela**



**criança e a facilitação de seu processo de socialização e aprendizagem.** In: 16º Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, mimeo, 1993.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. **Com olhos de criança:** o que elas falam, sentem e desenham sobre sua infância no interior da creche. In: 24º Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, 2001.

PALHARES, Marina Silveira. **Brincando com rolinhos de papel.** In: 18º Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, mimeo, 1995.

PEIXE, Débora Cristina de Sampaio. **Brincadeira e educação infantil:** um estudo de caso sobre o brincar na instituição. In: CD-Rom da 20ª. Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, 1997.

PORTO, Cristina Laclette. **Do brinquedo à brincadeira:** práticas e representações sobre o brinquedo e o ato de brincar na brinquedoteca. In: CD-Rom da 19ª. Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, 1996.

PRADO, Patricia Dias. **Creche, brincadeira e antropologia:** Um trio instigante numa experiência de pesquisa em educação infantil. In: CD-Rom da 21ª. Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, 1998.

RAFAEL, Maria Cecília. **O jogo imaginário na infância: a linguagem e a criação de personagens.** In: 23º Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, 2000.

RAMALHO, Maria Helena da Silva; KREBS, Ruy Jornada. **O recreio pré-escolar:** uma análise ecológica da motricidade infantil. In: CD-Rom da 19ª. Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, 1996.

RAMOS, Gersa Valéria Flores Barboza. **O pátio no cotidiano escolar:** espaço marcado por relações dialéticas entre masculino e feminino. In: 21º Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, 1998.

RICHTER, Ana Cristina. **Sobre a presença de uma pedagogia do corpo na educação da infância.** In: CD-Rom da 28ª. Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, 2005.

ROURE, Glacy Queirós. **Infância, experiência, linguagem e brinquedo.** In: 33º Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, 2010.

SALGADO, Raquel Gonçalves. **Pares ou ímpares?** Consumo e relações de amizade entre as crianças na formação de grupos para brincar. In: 33º Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, 2010.

SANT'ANA, Ruth Bernardes de. **Rotina e experiências formativas na pré-escola.** In: 27º Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, 2004.

SANTOS, Denise Grein; SOUZA, Rosa Perrone. **Proposta pedagógica para o trabalho com crianças de 0 a 6 anos.** In: 16º Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, mimeo, 1993.

SARLÉ, Patricia Mónica. **Juego y escuela**. Un problema para la didáctica del nivel inicial. In: CD-Rom da 22ª. Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, 1999.

SILVA, Osvaldo Luiz; SOUZA, Luiz Fernando. **Redefinições do Corpo como objeto de Trabalho**: Vivências da Expressão e do Afeto. In: Pôster. CD-Rom da 19ª. Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, 1996.

SILVEIRA, Débora de Barros. **A escola na visão das crianças**. In: Pôster, 27º Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, 2004.

SOBRINHO, Mubarak; SANCHES, Roberto. **Pra fazer a farinhada... muita gente eu vou chamar**: contextos lúdicos diversificados e as culturas das crianças Sateré-Mawé. In: 31º Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, 2008.

TREVISAN, Raquel Pigatto. **O brincar no cotidiano escolar da educação infantil**: criar e recriar de cultura e de aprendizado. In: 30º Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, 2007.

VASCONCELOS, Fátima. **Bonecas**: objeto de conflito identitário na arena da dominação cultural. In: Pôster, 27º Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, 2004.

WAJSKOP, Gisela. **Tia, me deixa brincar!** O espaço do jogo na educação pré-escolar. In: 14º Reunião Anual da ANPEd, São Paulo/SP, mimeo, 1991.

\_\_\_\_\_. Gisela. **A brincadeira na pré - escola em São Paulo/ Brasil e em Paris/França**: qual seu lugar nas representações dos adultos? In: 17º Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, mimeo, 1994.

WIGGERS, Verena. **Viéses pedagógicos da educação infantil em um dos municípios brasileiros**. In: 25º Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, 2002.