

As culturas infantis e a ludicidade: as crianças são receptoras, produtoras e transformadoras de cultura?

Cláudia Inês Horn
Jacqueline Silva da Silva
Luciane Abreu
Brasil

Resumen

Este artigo busca focar alguns contextos teóricos abordando a criança como um ser social, produtora e transformadora de sua cultura. Para compreender o mundo dos adultos, a criança precisa se apropriar de referenciais culturais reprocessando-os, à sua maneira, a partir de elementos que fazem sentido para ela. Nos Estudos da Infância, promove-se a criança a participar de todo o processo ao longo de suas experiências sócio-histórico e culturais, junto a isso a escolarização e a ludicidade são aspectos importantes para elas se apropriarem de sua cultura e assim expressarem seus conhecimentos, compartilhando com seus pares. Outro aspecto importante é refletir sobre o trabalho pedagógico que precisa permanentemente reafirmar novas formas de pensar sobre infâncias e crianças, ser visto na perspectiva do olhar da criança, pois elas são protagonistas, produtoras e transformadoras de suas ações.

Palavras Chaves:

Infâncias. Crianças. Escolarização. Ludicidade.

Children's Cultures and Playfulness: are Children Receivers, Producers and Transformers of culture?

Cláudia Inês Horn
Jacqueline Silva da Silva
Luciane Abreu
Brasil

Abstract

This article aims at reviewing some theoretical contexts that regard children as social beings who produce and transform their culture. In order to understand the adults' world, children need to take hold of cultural references which they interpret using elements they can make sense of. The Studies on Childhood put forward that children should participate in every process through their socio-historical and cultural experiences. Besides that, schooling and playfulness are important aspects for children to take hold of their culture and express and share their knowledge. Another important aspect is the reflection on pedagogical action, which is always calling for new ways of thinking about childhood and children. This action should be considered from the children's point of view, since they are the protagonists, the producers and the transformers of their actions.

Key Words:

Childhood. Children. schooling. Playfulness.

Las culturas infantiles y la ludicidade: los niños son receptores, productores y transformadores de cultura?

Cláudia Inês Horn
Jacqueline Silva da Silva
Luciane Abreu

Brasil

Resumen

Este artículo busca examinar algunos contextos teóricos que ven al niño como un ser social, productor y transformador de su cultura. Para comprender el mundo de los adultos, el niño necesita apropiarse de referencias culturales y las interpreta, a su modo, a partir de elementos en los cuales ve sentidos. En los Estudios de la Niñez, se plantea que los niños participen en todo proceso a lo largo de sus experiencias socio-históricas y culturales, y añadido a ello, la escolarización y lo lúdico son aspectos importantes para que los niños se apropien de su cultura, y de esa manera, expresen sus conocimientos, compartiéndolos con los demás. Otro aspecto importante es reflexionar sobre la actuación pedagógica que necesita, permanentemente, reafirmar nuevas maneras de pensar sobre la niñez y los niños. Esta actuación debe verse desde el punto de vista de los niños, pues ellos son los protagonistas, los productores y los transformadores de sus acciones.

Palabras clave: Infancia. Niños. Escolarización. Lúdico.

Estudos realizados, principalmente na área da Sociologia da Infância e na Antropologia da Criança, têm nos mostrado que a criança, enquanto ator social, produz culturas e não apenas internaliza e reproduz a cultura dos adultos. Ao elaborar sentidos para o mundo e para suas experiências, ela partilha culturas com os adultos, construindo conhecimentos sobre si, sobre os outros e sobre o mundo que a rodeia, não sendo apenas receptora dos saberes dos adultos.

Partindo das contribuições contemporâneas na área da Sociologia da Infância, é constatado que, como construção social, a infância varia em diferentes períodos e lugares, não existindo uma infância, mas muitas infâncias. Enquanto estudos recentes sobre a infância têm focado as crianças em seus contextos, apontando para a pluralização e para a complexidade, algumas escolas ainda ressaltam a homogeneização, como se a infância fosse uma categoria singular, vivida de uma única maneira. Estamos tão acostumados a pensar na criança como aluno dentro de creches e pré-escolas, que simplesmente naturalizamos quem são e o que lhes deve ser ensinado. Parece que pouco nos interessa saber o porquê da escolha de determinadas atividades e tampouco ouvir o que as crianças têm a nos dizer.

Reconhecê-las não mais como seres passivos, incompletos, à busca de socialização e consumidores de cultura, mas como sujeitos ativos, produtores de cultura envolve aceitar que elas podem falar em seu próprio direito, que são capazes de descrever experiências e de interpretar o que lhes é interessante e significativo.

Mas afinal, o que entendemos por cultura? É difícil conceber a cultura como uma estrutura fixa, estável, herdada, estanque, como se fosse um produto acabado e finalizado por outras gerações, possível de ser transmitida e recebida. É preciso entender a cultura como uma prática de significação, assumindo um papel constituidor, não determinado e superestrutural. Silva (1999) afirma que “A cultura é um campo de luta em torno da construção e da imposição de significados sobre o mundo social” (p. 14).

A cultura deve ser vista como produção, não como produto. Os significados são construídos nas relações sociais, através de negociações, de resistências, de conflitos e de poder. Nesse processo de significação, argumenta Silva (1999) que “São traduzidos, transpostos, deslocados, condensados, desdobrados, redefinidos, sofrem, enfim, um complexo e indeterminado processo de transformação” (p. 20). Assim, é possível perceber que toda significação é uma relação

de poder, em que se fazem valer significados particulares ou coletivos sobre significados de outros grupos.

Cohn, numa perspectiva antropológica, afirma:

não são os valores ou as crenças que são os dados culturais, mas aquilo que os conforma. E o que os conforma é uma lógica particular, um sistema simbólico acionado pelos atores sociais a cada momento para dar sentido a suas experiências. Ele não é mensurável portanto, e nem detectável em um lugar apenas – é aquilo que faz com que as pessoas possam viver em sociedade compartilhando sentidos, porque eles são formados a partir de um mesmo sistema simbólico (2005, p. 19).

Portanto, a cultura não está nos artefatos, nos museus, nas obras de arte, nas frases, nos livros, mas na simbologia e nas relações sociais que lhes dão sentido. É nesse contexto que se faz necessário discutir as culturas de pares das crianças. Estudos realizados na área da Sociologia da Infância e na Antropologia da Criança, mostram que a criança, enquanto ator social, produz culturas e não apenas internaliza e reproduz o que os adultos fazem. Ao elaborarem sentidos para o mundo e para suas experiências, as crianças compartilham culturas com os adultos, transformando a sociedade onde estão inseridas. Assim, é preciso reconhecê-las como produtores de culturas e não apenas receptores.

Corsaro (1997), ao dizer que as crianças são produtoras de culturas, elabora o conceito de “reprodução interpretativa”. O termo reprodução significa que elas não estão simplesmente internalizando a sociedade e a cultura, mas estão contribuindo para a produção e a transformação cultural. Já o termo “interpretativa” significa que as crianças têm a capacidade de criação, ou seja, elas não são depósitos dos conhecimentos dos adultos, muito pelo contrário, elas mostram conhecimentos complexamente elaborados.

Prado (2002) chama-nos a atenção de que as culturas infantis não estão departamentalizadas da produção dos adultos. Quando se afirma que a criança produz

culturas não redutíveis às culturas dos adultos, não se pretende definir que ela vive num mundo isolado, separado do mundo adulto. A criança vive numa sociedade que produz culturas, portanto ela é produzida *na* cultura e produtora *de* culturas, onde se pode novamente citar o conceito de “reprodução interpretativa” (CORSARO, 1997).

Cohn (2005) enfatiza que “a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa” (p. 33). Os significados elaborados por elas são diferentes do que os adultos produzem, mas nem por isso são errôneos ou inferiores.

Ainda, segundo Cohn (2005), ao elaborarem sentidos para o mundo e para suas experiências, estão compartilhando culturas:

Esses sentidos têm uma particularidade, e não se confundem e nem podem ser reduzidos àqueles elaborados pelos adultos; as crianças têm autonomia cultural em relação ao adulto. Essa autonomia deve ser reconhecida, mas também relativizada: digamos, portanto, que elas têm uma relativa autonomia cultural. Os sentidos que elaboram partem de um sistema simbólico compartilhado com os adultos. Negá-lo seria ir de um extremo ao outro; seria afirmar a particularidade da experiência infantil, cisão entre os mundos. Seria tornar esses mundos incomunicáveis (COHN, 2005, p. 35).

Frente ao que foi exposto, torna-se fundamental dialogar sobre os processos de escolarização a que são submetidas. Diariamente, elas criam sentidos e atuam ativamente sobre o que vivenciam nas escolas, produzindo conhecimentos sobre o mundo, sobre si mesmas e sobre os outros. Considerar que a criança tem pontos de vista diferentes dos adultos implica valorizar seus conhecimentos no contexto escolar.

Tonucci discute sobre o distanciamento da escola em relação ao mundo infantil, afirmando que “por vezes, a escola resulta difícil e misteriosa para as crianças. Pede

coisas estranhas, considera importantes habilidades que na vida de sua família a criança nunca vê utilizadas” (p. 176). Além disso, contribui dizendo que

As atividades importantes, geralmente, não são divertidas, mas cansativas, e a criança mal pode esperar a hora de terminar. As aulas “normais” baseiam-se no princípio da superioridade do adulto que sabe e que ensina o respeito ao aluno que não sabe e que escuta (2005, p. 177).

Uma cultura pensada para uma infância.

É visível a existência de uma cultura pensada para a infância, posta em ação através de práticas familiares, de instituições educacionais, de discursos pedagógicos, da mídia, enfim, de alguma forma essas representações de infância foram incorporadas ao imaginário coletivo social, originando formas de pensar e agir sobre elas.

Autores como Dahlberg, Moss, Pence (2003) apontam que as instituições são locais onde as crianças devem produzir resultados predeterminados e desejados pelos adultos. Eles comparam-nas à matéria-prima, a qual é processada para reproduzir um corpo de produtos pré-fabricados – conhecimentos e valores culturais dominantes – que vão equipá-las para se tornarem adultos adaptados às necessidades econômicas e sociais, bem como para proteger a sociedade da disfunção social, familiar e individual.

A ideia que temos sobre a infância surgiu com a modernidade que, por sua vez, preocupou-se em criar uma série de prescrições e determinações do que é ser criança. Foi aproximadamente na década de setenta do século passado que a representação de infância passou a ser desconstruída. Segundo Sarmiento (2004), a ideia de infância é uma ideia moderna. Sua construção histórica foi o resultado de um processo complexo de produção de representações sobre as crianças, de estruturação dos seus cotidianos e modos

de vida e, especialmente, da constituição de organizações sociais.

Partindo da constatação de Sarmiento e Pinto (1997, p. 13) “crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano”, porém a infância é uma construção social “a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturam dispositivos de socialização e controle que instituíram como categoria social própria”.

Faz-se necessário compreender que o conceito de negatividade esteve por trás do conceito de infância, gerado pela ideia de minoridade. As crianças eram vistas como criaturas selvagens, isoladas do contato social, seres anormais e degenerados. Conforme Boto (2002), na modernidade a criança é vista como um não-ser adulto:

A criança é percebida pelo que lhe falta, pelas carências que apenas a maturação da idade e da educação poderiam suprir. Frágil na constituição física, na conduta pública e na moralidade, a criança é um ser que deverá ser regulado, adestrado, normalizado para o convívio social. [...] Com tal propósito, serão delineados, pelos intelectuais da mesma Renascença, os primeiros tratados modernos com a finalidade de edificar uma normalização de comportamentos prescritivos: roteiros de civilidade para dirigir as ações dos familiares e dos educadores na condução dos modos de as crianças estarem no mundo e interagirem nesse mundo (BOTO, In FREITAS & KUHLMANN Jr., 2002, p. 17).

Portanto, a idade adulta era considerada a etapa mais importante da vida de um ser humano, e a infância não passava de uma preparação para alcançar essa etapa. Por ter o caráter de um ser incompleto, a criança foi afastada do adulto. Ao mesmo tempo, por acreditar que ela era influenciável pelos adultos, passou a ser orientada, conduzida, corrigida através de práticas de imposição, instrução e educação. Achava-se que se poderia governar o desenvolvimento humano a partir

de fora e melhorá-lo através da intervenção adequada e dirigida.

A modernidade acabou, portanto, por incorporar uma certa universalização dos códigos de conduta aceitos socialmente: havia padrões recomendados para agir em sociedade. Tudo isso deveria ser aprendido pelas crianças nas instituições específicas, projetadas especialmente para elas. Assim como as escolas, foram também inventadas as atividades, as roupas, os espaços e tempos próprios para a infância. É assim também que se reforça sua vulnerabilidade e sua dependência abusiva em relação aos adultos.

Sarmiento (2004) aponta que a institucionalização da infância na modernidade aconteceu por vários fatores: a criação de instâncias públicas de socialização (com a expansão da escola de massa e a separação formal das crianças face aos adultos) originou a exigência de uma cultura escolar, de um saber homogeneizado, de uma ética e disciplina mental e corporal, o recentramento do núcleo familiar nos cuidados de proteção e estímulos ao desenvolvimento das crianças, a formação de um conjunto de saberes e disciplinas sobre ela e sobre a infância, originando padrões de normalidade através da inculcação comportamental, disciplinar e normativa, a administração simbólica da infância através de normas, atitudes esperáveis, prescrições que condicionam e constroem a vida das crianças na sociedade, criando instrumentos reguladores para uma infância global.

Desta forma, conforme afirma Sacritán (2005), a criança foi definida como ser escolarizado, e esta foi a forma natural de conceber aqueles que têm a condição de infantil. “Acreditamos que o modo de ser aluno é a maneira natural de ser criança; representamos os dois conceitos como se fossem, de alguma forma, equivalentes” (p. 15). A categoria aluno, portanto, passa a ser a forma social, natural e dominante de ser criança e de viver a infância. Em consequência disso, a escolarização produziu, nos adultos, formas de ver, de pensar e de comportar-se frente às crianças. O autor segue registrando que a consolidação da idéia de aluno como

imagem socialmente compartilhada ocorreu simultaneamente à expansão e à universalização dos sistemas educacionais em sociedades urbanizadas.

Sarmiento (2004) constata que a constituição de aluno se deu pela morte simbólica da criança, através do surgimento da escola pública para todos. Os pequenos passaram a freqüentar a escola com o propósito de adquirirem “os fundamentos para sua inserção social como seres preparados para o trabalho e para a vida social” (p.63).

A criança passou a ser aluno, e sua vida começou a ser estruturada em rituais de disposição em classes, em faixas de idades, em estágios de desenvolvimento, em graus de aprendizado, em horas de atividades, de entrada, de saída e de intervalo, em castigos e recompensas. Enquanto aluno, ela possui modos de ser, estar e agir no mundo: sempre vigiada, ameaçada, amedrontada, atarefada, ocupada.

Popkewitz (1994) contribui nessa discussão, afirmando que as categorias de estudante e aluno passaram a existir no século XIX, e sua invenção reconstruiu a criança como objeto de manipulação. Essa idéia tornou-se tão natural que, hoje, é difícil pensar nas crianças senão como aprendizes. Isso implicou transformações no pensamento social: ela passou a ser concebida como ser universal, independentemente da relação concreta de tempo e espaço. O autor ressalta:

a moderna criança escolar é a pessoa que aprende a ser um “cidadão”, que tem responsabilidades abstratas relacionadas ao governo do Estado, que tem ‘potencial’ como trabalhador, que aprende habilidades e sensibilidades culturais para ‘uso’ futuro e que é automonitorada em seu desenvolvimento afetivo e cognitivo (POPKEWITZ, 1994, p. 179).

Diante do exposto, percebe-se que o termo infância esteve carregado de traços de homogeneidade, como se todas as crianças tivessem que brincar, pensar, falar, desenhar, enfim viver as mesmas coisas independente do tempo e do espaço em que estivessem inseridas. Também ficam evidentes as diferenças entre crianças e adultos, sendo que

as primeiras são vistas como sujeitos vulneráveis, manipuláveis, dependentes, e os segundos, sujeitos acabados, inteligentes, capazes de oferecer uma boa instrução aos menores.

Mollo-Bouvier (2005), ao criticar o saber psicológico que define as etapas do desenvolvimento infantil, afirma que a sociedade recortou a infância em etapas, fragmentando as faixas etárias, segmentando, assim, o processo de socialização. Essa fragmentação das idades homogeneizou a vida coletiva dentro das instituições dedicadas à infância. A autora percebe que a segmentação dos lugares, das idades e das tarefas forma um primeiro conjunto de características do seu modo de socialização.

A autora salienta que as atividades nas instituições são organizadas para ocupar todo o tempo ocioso e buscam oferecer prazer à criança, desde que esse prazer responda às exigências sociais e morais inseridas num projeto educativo visando a uma sociedade melhor. As aprendizagens precoces e a obsessão pelo sucesso escolar invadem o tempo/espaço das crianças, e isso justifica os investimentos materiais da família. Os modelos padronizados de desenvolvimento esquecem-se das crianças enquanto atores sociais, pois criam um mundo à parte para elas, separando-as da vida social.

A Ludicidade como elemento que constitui as culturas infantis

Diferentes áreas, dentre elas a Psicologia, a Pedagogia, a Sociologia, a Filosofia e a Antropologia, tomam o brincar como objeto de estudos. É sabido que há uma significativa produção teórica acerca da importância que o brincar ocupa na vida das crianças, tanto ao afirmar sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo e para a aprendizagem infantil na construção subjetiva e relacional quanto a se constituir como um elemento fundamental das culturas infantis. Ferreira (2004) constata que, se o brincar é considerado uma experiência interativa,

“implica não o dissociar da vida e da realidade e, portanto, assumi-lo como assunto sério na vida das crianças” (p. 84).

Como afirma Ferreira (2004), as crianças, durante as suas brincadeiras, são capazes de elaborar uma ordem social infantil que corresponde a uma “visão intersubjetiva do mundo e um modo de estar no mundo, construídos social e culturalmente nas interações, relações sociais e dinâmicas de sociabilidade próprias” dos grupos de crianças (FERREIRA, 2004, p. 61). Brincar junto torna-se patrimônio cultural inerente ao grupo, representando um dos pilares constituintes das culturas infantis (SARMENTO, 2004).

Nesse sentido, Vygotsky (1987) já compreendia a brincadeira como ação de reprodução e representação infantil, mas, ao mesmo tempo, como uma representação na qual a criança não a faz passivamente, mas sim inventa e produz novos significados. Assim, ao assumir o papel de pai, por exemplo, em suas brincadeiras, a criança não apenas reproduz modos de ser pai que ela conhece, mas reinterpreta novos modos de ser pai.

Ferreira afirma que o brincar é uma ação social não separada do mundo real. Embora envolva situações imaginárias, como costumamos chamar de faz-de-conta,

o brincar é um dos meios de realizar e agir no mundo, não unicamente para as crianças se prepararem para ele, mas, usando-o como um recurso comunicativo, para participarem da vida cotidiana pelas versões da realidade que são feitas na interação social, dando significado às ações (2004, p. 84).

Através da representação de papéis, podemos perceber a apropriação que cada criança faz do mundo. Assim, o brincar é sinônimo, como aponta Ferreira (2004), de confronto intercultural entre as crianças e lutas para afirmar e legitimar seus “saberes e fazeres em detrimento de outros” (p. 86), fazendo expandir os conhecimentos tanto da vida adulta como da vida infantil.

Acreditamos que o brincar ocupa um papel central no desenvolvimento das crianças,

pois através da ação lúdica é possível partilhar significados de mundo, representações do mundo adulto, compartilhar e apropriar-se dos saberes que estão em jogo quando brincamos. Segundo Sarmiento (2004), “A ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis” (p. 376), apontando que a ludicidade, a fantasia do real, a interatividade e a reinteração são eixos estruturados nas culturas infantis.

O brincar é uma atividade fundamental quando se pretende conhecer e compreender os saberes que as crianças criam, inventam, partilham, reproduzem nas interações com seus pares e adultos, no contexto escolar. Brougère afirma que

A brincadeira é um meio de a criança intervir ativamente na cultura popular infantil: ela interpreta seus conteúdos e inspira certos aspectos dessa cultura, num movimento de construção sem fim, no qual ela é, alternativamente, emissora e receptora. E isso ocorre em grande parte com a mediação do brinquedo, suporte de divulgação ativa dessa cultura e receptáculo de tradições e de inovações lúdicas das crianças (2004, p. 335).

Pensamos que o brincar deveria alcançar um maior espaço nas atividades desenvolvidas em sala de aula ou que as atividades poderiam apoiar-se no brincar livremente, assim ele seria pano de fundo da rotina escolar. Mas não basta dar às crianças o direito de brincar, ampliando o tempo de permanência no pátio ou aumentando os estoques de brinquedos na sala. É preciso despertar e manter seu desejo de brincar, o que implica uma nova postura dos adultos diante da brincadeira (HORN, SILVA e POTHIN, 2007).

Compreender o brincar como um traço fundamental das culturas infantis implica em aproximarmos-nos desse brincar para conhecermos mais sobre as crianças, sobre suas experiências, desejos e curiosidades. Brincando, uma criança tem a possibilidade de compartilhar seus conhecimentos com outras crianças e também com o adulto, caso este esteja interessado em observá-la e escutá-la enquanto brinca.

Alguns pontos para reflexão pedagógica

De acordo com Sarmiento (2005), In Delgado e Muller (2005), os estudos sobre as culturas das infâncias geram consequências pedagógicas “como pensar o trabalho pedagógico a partir das crianças e não como adultos, como atores sociais e não como alunos” (p. 07). As implicações dessa constatação, a qual também foi evidenciada nos diferentes episódios aqui narrados, é que a professora não é mais a possuidora total da ação pedagógica.

Atualmente, debates contemporâneos vêm enfatizando que a infância constitui-se por um grupo com estatuto social diferenciado e não como uma agregação de seres singulares, homogêneos, a-históricos e abstratos. Portanto, a infância é uma construção social que se transforma ao longo do tempo e do espaço, podendo-se afirmar que existem, então, várias *infâncias*².

Importa considerar que pesquisas recentes vêm nos mostrando que as crianças não são apenas alunos, uma vez que a escola representa apenas uma parte de suas vidas; que as crianças não são seres pré-sociais, objetos manipuláveis, vítimas passivas, seres culturalmente neutros, subordinados a modos de dominação e controle social; que elas são produtoras de culturas, não sendo apenas consumidoras da cultura dos adultos; que são atores sociais, dotados de capacidades de ação e culturalmente criativos, participando de seus processos de socialização, transformando a sociedade e sendo também transformados por ela. Atualmente, as discussões em torno da Educação Infantil são amplas, vários estudos e pesquisas estão sendo desenvolvidos, contribuindo de maneira significativa para refletir sobre a qualidade no seu atendimento.

As crianças têm a capacidade de constituírem culturas não redutíveis totalmente às culturas dos adultos. A contemporaneidade aponta para uma pluralização dos modos de ser criança e para a heterogeneização da infância enquanto

categoria social geracional. Boto (in FREITAS & KUHLMANN JR., 2002) contribui afirmando que “Devem existir, porém, crianças capazes de contar de si, de ser protagonistas e narradores de seu próprio relato. Ouvir essa voz parece-nos ser condição inarredável para levar adiante o discurso moderno” (p. 58).

Aceitar que as crianças falem em seu próprio direito, que sejam capazes de descrever experiências e de interpretar o que lhes é interessante não é tarefa simples para os adultos, uma vez que envolve uma mudança de perspectiva, uma transformação de paradigmas já consolidados, enfim, representa rupturas.

Acreditamos que essas contribuições realizadas no campo da infância possam nos ajudar a pensar de outro modo as ações pedagógicas junto aos pequenos. As representações fabricadas socialmente sobre como pensamos, como se relacionamos, do que mais gostamos e o que lhes deve ser ensinado precisam ser problematizadas. É preciso inventar novas formas de pensar sobre infâncias e crianças.

Referencias bibliográficas

Alderson, P. (2005). As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. *Dossiê Sociologia da Infância: Pesquisas com crianças. Educação e Sociedade*, 26 (91), 419-442, Maio/Ago.

Boto, C. (2002). O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. Em Freitas, M.C., Kuhlmann Junior, M. (orgs.), *Os Intelectuais na História da Infância*. São Paulo: Cortez.

Brougère, G. (2004). *Brinquedos e Companhia*. São Paulo: Cortez.

Cohn, C. (2005). *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Corsaro, W. (2005). Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos

estudos etnográficos com crianças pequenas. *Dossiê Sociologia da Infância: Pesquisas com crianças. Educação e Sociedade*, 26 (91), 443-464.

Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.

Delgado, A. C. & Müller, F. (2005). Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. *Cadernos de Pesquisa*, 35 (125), 161-179.

Ferreira, M. (2004). Do “avesso” do brincar ou ... as relações entre pares. In Manuel, M. J. e A. B. Cerisara, *Crianças e miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação* (pp.55-104). Porto, Portugal: Asa Editores.

Geertz, C. (1978). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar.

Horn, C. I., Silva, J. S. & Pothin, J. (2007). *Brincar e Jogar: Atividades com materiais de baixo custo*. Porto Alegre: Mediação.

Kuhlmann Junior, M. (1998). *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação.

Kuhlmann Junior, M. (2003). Educação Infantil e Currículo. En A. L. G. Faria & M. S. Palhares (org.), *Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios* (pp. 99-112). Campinas, Brasil: Autores Associados.

Mollo-bouvier, S. (2005). Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. *Dossiê Sociologia da Infância: Pesquisas com crianças. Educação e Sociedade*, 26 (91), 391-403.

Montandon, C. (2005). As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. *Dossiê Sociologia da Infância: Pesquisas com crianças. Educação e Sociedade*, 26, (91), 485-507.

O’Kane, C. (2005). O desenvolvimento de Técnicas Participativas. En P. Christensen & A. James (orgs.), *Investigação com crianças:*

- perspectivas e práticas. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. En J. Oliveira-Formosinho (org.), *A Escola vista pelas crianças* (pp. 11-35). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Popkewitz, T. S. (1994). História do Currículo, Regulação Social e Poder. En T. T. da Silva (org.), *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. (2º ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Prado, P. D. (2002). Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. En A. L. G. Faria, Z. B. F. Demartini & P. D. Prado (orgs.), *Por uma cultura da infância- metodologias de pesquisa com crianças* (pp. 93-11). Campinas, Brasil: Prado Editores Associados.
- Rayou, P. (2005). Crianças e jovens, atores sociais na escola. Como os compreender? En *Dossiê Sociologia da Infância: Pesquisas com crianças. Educação e Sociedade*, 26 (91), 465-484.
- Sacristán, J. G. (2005). *O aluno como invenção*. POA: Artmed.
- Saint-Exupéry, A. (2003). *O pequeno príncipe*. Rio de Janeiro: Agir.
- Sarmiento, M. J. & Pinto, M. (1997). As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. Em M. Pinto & M. J. Sarmiento (coord.), *As crianças: Contextos e Identidades*. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Sarmiento, M. J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade. Em M. J. Manuel & A. B. Cerisara, *Crianças e miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação*. Porto, Portugal: Asa Editores.
- Sarmiento, M. J. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. En *Dossiê Sociologia da Infância: Pesquisas com crianças. Educação e Sociedade*, 26 (91), 1363-1390.
- Da Silva, T. T. (1999). *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Tonucci, F. (2005). *Quando as crianças dizem: agora chega!* POA: Artmed.
- Varela, J. (1994). O Estatuto do saber pedagógico. Em T. T. Silva (org.), *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. (2ª Ed). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Velho, G. (1978). Observando o familiar. En E. Nunes (org.), *A aventura sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Vygotsky, L.S. (1987). *A formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Artículo concluído el 25 Julio de 2012

Horn, C.I.(2013). *As culturas infantis e a ludicidade: as crianças são receptoras, produtoras e transformadoras de cultura?* RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil, Vol. 2(1), pp. X -X. Publicado en <http://redaberta.usc.es/reladei>

Acerca das autoras



Claudia Inés Horn

Centro Universitário UNIVATES

Lajeado - Rio Grande do Sul, Brasil

Mail: clauhorn@yahoo.com.br

Doutoranda em Educação pela UNISINOS, na linha de pesquisa “Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas”. Possui Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, na linha de pesquisa “Estudos de Infâncias”; Especialização em Educação Infantil e Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Univates. Atualmente é Professora no Curso de Pedagogia no Centro Universitário UNIVATES; Professora em Cursos de Pós-Graduação na área da Educação; Professora no Curso Normal em nível Médio. Tem experiência na área de Educação, realizando pesquisas envolvendo temáticas sobre infâncias, currículo, planejamento, organização escolar, processos de ensino e aprendizagem.



Jacqueline Silva da Silva

Centro Universitário UNIVATES

Lajeado - Rio Grande do Sul, Brasil

Possui graduação em Pedagogia pela UNISC (1993), Mestrado em Educação pela PUCRS (1997) e Doutorado em Educação pela UFRGS (2011). Atualmente é professora adjunta do Centro Universitário UNIVATES. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, Processos de Ensinar e Aprender, Planejamento, Infância e Ludicidade.



Luciane Abreu

Colégio Madre Bárbara e Colégio Evangélico Alberto Torres

Lajeado - Rio Grande do Sul, Brasil

Mail:

Possui graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2001) e mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2010). Atualmente é professora nos Anos Iniciais do Colégio Madre Bárbara e Colégio Evangélico Alberto Torres em Lajeado. Atua principalmente nos seguintes temas: educação infantil, o uso das diferentes linguagens como ferramenta para o trabalho pedagógico, produção de audiovisual, literatura infantil, alfabetização, pesquisa sobre as apropriações do belo e do feio nas mediações culturais. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, Anos Iniciais.

