

FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
UNESP – CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE

DENISE WATANABE

**A INTERACTIVIDADE COMO FOMENTADORA DA LUDICIDADE: TUDO FICA
“TÍPICO” QUANDO AS CRIANÇAS BRINCAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Presidente Prudente

2017

DENISE WATANABE

**A INTERACTIVIDADE COMO FOMENTADORA DA LUDICIDADE: TUDO FICA
“TÍPICO” QUANDO AS CRIANÇAS BRINCAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP/Campus de Presidente Prudente - SP, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Milton de Lima

Presidente Prudente

2017

FICHA CATALOGRÁFICA

W294i Watanabe, Denise.
A interactividade como fomentadora da ludicidade : tudo fica “típico”
quando as crianças brincam na Educação Infantil / Denise Watanabe. -
Presidente Prudente : [s.n], 2017
156 f.

Orientador: José Milton de Lima
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de
Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Educação. 2. Educação Infantil. 3. Sociologia da Infância. 4. Culturas
Infantis. I. Lima, José Milton. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade
de Ciências e Tecnologia. III. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: **A INTERACTIVIDADE COMO FOMENTADORA DA LUDICIDADE: TUDO FICA “TÍPICO” QUANDO AS CRIANÇAS BRINCAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL.**

AUTORA: DENISE WATANABE

ORIENTADOR: JOSÉ MILTON DE LIMA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. JOSÉ MILTON DE LIMA
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Profa. Dra. CINTHIA MAGDA FERNANDES ARIOSI
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP/Campus de Presidente Prudente

Prof. Dr. MARCOS VINICIUS FRANCISCO
Educação / Programa de Pós-graduação em Educação / Universidade do Oeste Paulista

Presidente Prudente, 10 de outubro de 2017

DEDICATÓRIA

Sozinhos, podemos chegar mais rápido, mas juntos, podemos ir mais longe...

Dedico esta dissertação de mestrado:

Aos meus pais, que permitiram que eu viesse ao mundo, que me criaram, que me educaram e que tanto se esforçaram para que nada viesse a faltar. Com eles aprendi a valorizar as coisas simples da vida, pois simples era a nossa origem e tanto valor tinha, nas coisas que o dinheiro não podia comprar. Aprendi a apreciar a natureza e a sua beleza, pois em meio a ela cresci, mas, acima de tudo, aprendi a valorizar a dura vida dos trabalhadores do campo, que cultivam a terra, regando-a com seu suor diário – faça chuva ou faça sol, faça calor ou frio – para que as pessoas possam encontrar em suas mesas, o alimento a lhes sustentar. Nas vezes em que pensei em desistir, lembrava sempre que era preciso continuar, pois via nos calos das mãos de meu pai, na sua pele queimada e nas rugas de seu rosto sofrido e cansado – castigada pela idade e pelo tempo, a motivação, o sorriso, a força para continuar. E nos momentos frios e chuvosos, bolinho de chuva quentinho, como só uma mãe sabe preparar. Nos dias em que acordava doente, receitas de mãe para curar. Festa de aniversário - bolo e guaraná – dizia ela – não podem faltar! Ela passava horas cozinhando e confeitando, para os filhos alegrar. A eles expressei a minha gratidão e reconhecimento, e a Deus o meu contento, por uma família tão simples e bonita, me agraciou. Ao meu irmão mais novo, primordial em nossas vidas, presente maior que Deus nos concedeu. Se o irmão mais velho (In Memoriam) Deus chamou tão cedo, de nós Ele nunca se esqueceu. Trouxe um presente, motivo maior de alegria, que tanto iluminou nossos dias, que nos ensinou novamente a amar. Se hoje faço pesquisa, com crianças e infâncias - movida por tamanha alegria - é porque algum dia, meu irmão ensinou a elas, olhar e amar. Família, dom de Deus, bem mais precioso que existe nessa vida, não se compra, não se vende, não pode faltar. Com eles vejo valor e sentido, em minhas conquistas, em minhas tristezas e alegrias, compartilhar.
Gratidão!

AGRADECIMENTOS

Ao citar nomes, corro o risco de esquecer alguém que foi importante para a minha trajetória acadêmica, científica ou de vida. Dessa forma, expresso gratidão e reconhecimento de forma mais genérica, sem olvidar, contudo, aqueles que estiveram comigo em algum momento da caminhada.

Agradeço primeiramente a Deus, motivo Maior de minha existência;

A minha família, parentes e amigos, por me apoiarem e por me incentivarem sempre.

Ao Daniel - por partilhar tantas histórias e momentos comigo, tornando os meus dias mais bonitos, alegres e coloridos!

A “Associação Voluntários em Luta”, situada em Álvares Machado - SP, por me acolher como voluntária e por realizar um trabalho maravilhoso com pessoas com depressão, ajudando-as a encontrar um novo sentido em suas vidas, por meio da “arte terapia”.

Ao meu orientador prof. Dr. José Milton de Lima, mestre incansável e à prof.^a Dr.^a Márcia Regina Canhoto de Lima – por me orientarem e por acreditarem tanto em mim.

A todos os professores que participaram da banca da qualificação e da defesa, pelas contribuições valiosas, pertinentes e pontuais.

A CAPES – pela importante contribuição financeira, permitindo que a pesquisa ocorresse de forma plena e satisfatória.

A todos os professores, colegas, bolsistas, colaboradores e companheiros do laboratório de pesquisa CEPELIJ, por tantos momentos de aprendizado e de partilha;

A todos da escola pesquisada (direção, coordenação, docentes, funcionários) por me acolherem tão bem e por permitirem que a pesquisa se desenvolvesse;

A todas as crianças, por me ensinarem tanto, por enriquecerem meus dias com sorrisos sinceros, com abraços apertados e com pontos de vista incríveis.

A todos (as), o meu sincero e profundo agradecimento.

EPÍGRAFE

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas...

*Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo.
Pássaros engaiolados são pássaros sob controle.
Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser.
Pássaros engaiolados sempre têm um dono.
Deixaram de ser pássaros.
Porque a essência dos pássaros é o voo.
Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados.
O que elas amam são pássaros em voo.
Existem para dar aos pássaros coragem para voar.
Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros.
O voo não pode ser ensinado.
Só pode ser encorajado.*

Rubem Alves

RESUMO: Esta pesquisa de mestrado, vinculada à linha de pesquisa “Processos Formativos, Infância e Juventude”, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da FCT/UNESP – Campus de Presidente Prudente – SP, assumiu como objeto central de investigação os eixos estruturadores das culturas infantis *interatividade* e *ludicidade*. O interesse pela temática emergiu no decorrer de uma pesquisa de Iniciação Científica (IC) realizada de 2013 a 2015, em uma escola de Educação Infantil situada em um bairro de periferia, localizado em um município do Oeste Paulista. Em consonância com a pesquisa de IC, constatou-se que havia uma carência em compreender e em integrar a *interatividade* como elemento fomentador da *ludicidade*. A partir desse fato, fundamentada na Sociologia da Infância, na pesquisa de natureza qualitativa e na metodologia da investigação-ação, buscou-se compreender e aprofundar os conhecimentos de como as relações sociais (*interatividade*) adulto/criança, criança/adulto e criança/pares infantis se estabeleciam e se efetivavam, tendo em vista fomentar a *ludicidade*. Como recursos metodológicos utilizaram-se atividades e recursos lúdicos que fossem diversificados e significativos às crianças, como brincadeiras, histórias, fantoches, músicas, brinquedos (cantinhos, emprestados do laboratório CEPELIJ, ou construídos com as crianças, com materiais recicláveis e/ou acessíveis como jornal, cartolina, copinho, barbante, sacola de supermercado, cola, entre outros itens). Para a coleta, a sistematização e a análise dos dados, recorreu-se às observações; as anotações no diário de campo; as fotos; aos diálogos com as crianças e com as professoras. A partir da construção de uma pesquisa realizada *com* as crianças, do estreitamento dos laços interpessoais, da participação, das expressões e dos relatos infantis no decorrer de toda a pesquisa, ressaltamos a relevância da *interatividade* como privilegiada fomentadora da *ludicidade*. Como resultados destacamos a ampliação da cultura lúdica no contexto pesquisado; a (re) significação das crianças nas formas de brincar, de expressar e/ou de imaginar, não se limitando àquilo que era proposto pela pesquisadora, mas indo além; as estratégias criadas por e entre as crianças para adentrar as brincadeiras, para estabelecer e/ou efetivar amizades, ou para superar conflitos e (des) afetos com os pares; as tentativas infantis de transgredir, de negociar ou de burlar normas e regras impostas pelos adultos ou por outras crianças; a transposição de situações reais para o mundo simbólico/imaginário; os relatos e expressões infantis que associavam a “felicidade” (delas ou dos personagens apresentados nas histórias) com o fato de “ter amigos” ou de “ter com quem brincar”; e por fim, no decorrer de toda a pesquisa, o desejo e a solicitação das crianças (participantes da pesquisa em anos anteriores ou de outras séries, que nunca participaram da pesquisa, mas que sempre observavam) para que as brincadeiras se expandissem e contemplassem também o Ensino Fundamental. Em consonância com a Sociologia da infância, com os eixos estruturadores das culturas infantis e com documentos norteadores que regem a Educação Infantil, concluímos que a *interatividade* e a *ludicidade* se complementam, visto que a brincadeira não é inata, mas um elemento cultural, histórico e social que necessita ser ensinado, aprendido e recriado. Portanto, cabem aos adultos (professores, educadores, pesquisadores, diretores, coordenadores, entre outros) pensarem em tempos, em espaços, em recursos, em materiais, em estudos, em práticas e em ações qualitativas, diversificadas e significativas às crianças, de forma a possibilitar, valorizar e ampliar a cultura lúdica nos contextos de Educação Infantil, por meio das interações entre adultos, crianças e pares infantis.

Palavras-chave: Educação; Educação Infantil; Sociologia da infância; Culturas Infantis; Pesquisa *com* crianças.

ABSTRACT: This research, linked to the research line "formative processes, children and youth", the graduate program in education (PPGE) FCT/UNESP-Campus of Presidente Prudente-SP, took over as the central object of investigation the structuring axes of children's cultures interactivity and playfulness. Interest in the theme emerged in the course of a search of scientific initiation (IC) held from 2013 to 2015, in an Infant school situated in a suburban neighborhood, located in a municipality of the West. In line with the IC research, it was found that there was a need to understand and integrate interactivity as spurred playfulness. From that fact, based on the Sociology of childhood, in qualitative research and research-action methodology, we sought to understand and deepen the knowledge of how social relations (interactivity) adult/child, child/adult and child children's/pares if provided and if efetivavam, in order to promote playfulness. Methodological resources used activities and recreational resources that were diverse and meaningful to children, such as games, stories, puppets, music, toys (corners, borrowed from the CEPELIJ lab, or built with the children, with recyclable materials and/or accessible as paper, cardboard, glass, twine, grocery bag, glue, among other items). For the collection, systematization and analysis of the data, the observations was used; the notes in the field journal; the photos; the dialogues with children and teachers. From the construction of a survey conducted with the children, the narrowing of interpersonal ties, of participation, of expressions and of children's reports during all the research, we emphasize the importance of interactivity as the unique Prime playfulness. As a result the expansion of the leisure culture in context searched; the (re) signification of children in forms of play, to express and/or imagine, not limited to what was proposed by the researcher, but going beyond; the strategies created by and among children to enter the games, to establish and/or implement friendships, or to overcome conflicts and (des) affections with peers; children's attempts to transgress, to negotiate or to circumvent rules and rules imposed by adults or by other children; the transposition of real situations to the symbolic/imaginary world; reports and childish expressions that associated the "happiness" (or of the characters presented in the stories) about the fact that "friends" or "have to play"; and finally, in the course of all the research, the desire and the request of children (research participants in previous years or other sequences that never participated in the research, but who have always observed) so that the games expand and also favored teaching Essential. In line with the sociology of childhood, with the crop and structuring axes with guiding documents governing early childhood education, we conclude that the interactivity and playfulness complement each other, since the joke is not innate, but a cultural element, and social history that needs to be taught, learned and recreated. Therefore, the adults (teachers, educators, researchers, directors, coordinators, among others) think in time, in space, in resources, in materials, in studies, in practice and in quality, diverse and significant actions to children, in order to enable, enhance and expand the playful culture in early childhood education contexts, through the interactions between adults, children and infant pairs.

Keywords: Education; Early Childhood Education; Sociology of childhood; Children's Cultures; Research with children.

LISTA DE FIGURAS:

Figura 1: Crianças e infâncias.	12
Figura 2: Ensaios e enfejos de uma pesquisadora – como tudo começou.	15
Figura 3: Diversas formas infantis de (re) significar imaginativamente a brincadeira da peteca.	20
Figura 4: Pesquisadora e crianças: uma relação horizontal.....	22
Figura 5: Culturas infantis.....	23
Figura 6: Diário de Campo e as crianças.....	35
Figura 7: Crianças e pares infantis.	38
Figura 8: ludicidade entre adultos e crianças.	52
Figura 9: Estruturação prévia dos brinquedos que serão confeccionados com as crianças. ...	66
Figura 10: Estimulando a imaginação por meio da brincadeira.	71
Figura 11: Brincadeiras e interações.	81
Figura 12: As crianças (re) significam as brincadeiras de forma criativa: na falta de uma “tatuagem”, pode-se recorrer a um adesivo ou a um desenho.	83
Figura 13: As crianças não se limitam a internalizar e a reproduzir a cultura adulta. Antes, passam a (re) significá-la e a produzir culturas infantis.	86
Figura 14: A reiteração consiste num tempo recursivo, ao qual a criança pode reiniciar a brincadeira de novo e de novo. A capa de super-herói esteve presente no dia da pescaria e, em outro momento, serviu de avental de cozinheiro.	87
Figura 15: Culturas infantis e reiteração: vamos brincar de novo? O cavalo e o dinossauro em outras brincadeiras, outros tempos/momentos/espacos.	87
Figura 16: Super-heróis e culturas infantis.	90
Figura 17: Crianças, interações e brincadeiras.....	92
Figura 18: Brincar na escola.	100
Figura 19: Cavalo de rolo de papel higiênico.	110
Figura 20: Interactividade, ludicidade e fantasia do real.	27
Figura 21: As crianças querem ser amadas. É preciso cativar, criar laços.....	143
Figura 22: (Re) produções culturais infantis: brincando com o cavalinho.	101
Figura 23: Capucheta.	102
Figura 24: Presença midiática na escola.	104
Figura 25: Criança e imaginação.....	105
Figura 26: Brincando com os pares infantis.....	107

Figura 27: Mais brincadeiras com cavalinhos.....	111
Figura 28: Quem tem medo da aranha?	114
Figura 29: Desejos e transgressões infantis.	121
Figura 30: Experiências incríveis com brinquedo construído com sacola plástica e copinho de café.....	126
Figura 31: Bicho que pega ou vampiro?	128
Figura 32: brincando, imaginando e interagindo: história do pirata e da pescaria.....	134
Figura 33: “Quem”, “o que” ou “qual o lugar” que as crianças mais gostavam na escola. .	138
Figura 34: Algumas fotos captadas pelos olhares infantis.	149
Figura 35: Algumas fotos captadas pelos olhares infantis.	150
Figura 36: As brincadeiras “fotografadas” pelas lentes infantis.	137
Figura 37: Imaginação, fotos e olhares.	136
Figura 38: Interactividade e ludicidade.	144

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA: O INÍCIO DE TUDO	12
2. VOZ E PARTICIPAÇÃO INFANTIL NA PESQUISA: METODOLOGIA, PROCEDIMENTOS, ENSEJOS E PROPOSIÇÕES.....	23
3. CRIANÇAS E INFÂNCIAS: DIÁLOGOS E REFLEXÕES.....	38
4. EDUCAÇÃO INFANTIL: TEMPOS, ESPAÇOS, RECURSOS, CONCEPÇÕES E AÇÕES REPLETAS DE POSSIBILIDADES E DE SENTIDOS.....	52
5. SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: A CRIANÇA COMO ATOR SOCIAL, FONTE DO NOVO.....	71
6. INTERACTIVIDADE E LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POR QUE AS CRIANÇAS PRECISAM (E QUEREM) BRINCAR E SE RELACIONAR NESSES ESPAÇOS?.....	92
7. INTERLOCUÇÃO ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS.....	101
7.1. Pesquisas <i>com</i> crianças.....	101
7.2. Interactividade e amizade.....	107
7.3. Interactividade e conflitos com os pares.....	114
7.4. Interactividade, estratégias, negociações e transgressões infantis.....	121
7.5. Interactividade e imaginação.....	125
7.6. Interactividade e escuta infantil: o que, quem ou qual o lugar as crianças mais gostam na escola?.....	136
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS: IMPRESSÕES DE UMA PESQUISA.....	143
9. REFERÊNCIAS.....	151

1. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA: O INÍCIO DE TUDO

"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 para a formação do homem."

Carlos Drummond de Andrade

*"Por favor. Cativa-me! Disse ela.
Eu bem que gostaria – disse o pequeno príncipe – mas não tenho muito tempo. Tenho amigos a descobrir e muitas coisas a conhecer.
A gente só conhece bem as coisas que cativou – disse a raposa.
Os homens não têm mais tempo de conhecer coisa alguma. Compram tudo pronto nas lojas.
Mas como não existem lojas de amigos, os homens não têm mais amigos.
Se tu queres um amigo, cativa-me!"*

Antoine de Saint-Exupéry

(Trecho retirado do livro *O pequeno príncipe*, 2015 p. 67).

Figura 1: Crianças e infâncias.



Fonte: Fotos tiradas pelos colaboradores ou pela pesquisadora.

Que lugar é esse em que se encontram e se situam as crianças e a infância na contemporaneidade? Como as concepções, os estudos e as vertentes - construídas historicamente e socialmente ao longo do tempo influenciaram (e continuam a influenciar) os conceitos de criança, de infância e de Educação Infantil na atualidade? Qual o papel da interactividade¹ ao fomentar a ludicidade? Quais os desafios encontrados para que ambas ocorram efetivamente? Que tempos, espaços, práticas e recursos são destinados e reservados às crianças para que o brincar se estabeleça nos espaços institucionalizados de Educação Infantil? Quais mecanismos legais buscam assegurar que as brincadeiras e as interações ocorram nesses

¹ O termo “interactividade” foi escrito na forma original, conforme se utiliza em Portugal, visto que constitui um “conceito” do professor e pesquisador da Universidade do Minho, Prof. Dr. Manoel Jacinto Sarmiento.

espaços em que as crianças ocupam? Qual a importância e o significado da interactividade e da ludicidade para as crianças, ao frequentar o espaço escolar (chegada à escola, durante o recreio, ao transitar pelos pátios, pelos corredores e pelos espaços permitidos/restritos pelos adultos) ou no decorrer das brincadeiras propostas pela pesquisadora? Por meio de tais questionamentos, buscou-se suscitar reflexões e diálogos ao longo da dissertação², sem pretender, contudo, esgotar a temática (que é ampla) ou constituir “receita pronta” - verdade “absoluta e irrefutável” acerca do objeto pesquisado, visto que, os olhares, os contextos, os tempos, as realidades mudam, as crianças são outras e nós, também.

O problema inicial que objetivou o interesse pela pesquisa teve origem ao constatar que havia uma carência em compreender e em integrar a *interactividade* como elemento fomentador da *ludicidade*. Nesse aspecto, destacamos que as brincadeiras e as interações constituem mais do que um direito da criança, compõem suas culturas infantis.

Com vistas a aprofundar os conhecimentos referentes à temática, buscou-se compreender as concepções e as visões de criança, de infância e de Educação Infantil socialmente e historicamente construídas ao longo do tempo que - em consonância com questões políticas, econômicas, estruturais, culturais, entre outras - influenciaram as diversas vertentes, estudos e pesquisas que incidem sobre as concepções, as ações e as práticas educativas da contemporaneidade.

O objetivo central desta pesquisa foi “investigar, compreender e aprofundar os conhecimentos de como a *interactividade* (relações sociais) adulto/criança, criança/adulto e criança/pares infantis se estabeleciam e se efetivavam, tendo em vista fomentar a *ludicidade*”, por meio de atividades e de recursos lúdicos que fossem diversificados e significativos às crianças.

Fundamentada na Sociologia da Infância, na pesquisa de natureza qualitativa e na tipologia da investigação-ação, buscou-se realizar uma pesquisa *com* crianças, com vistas a conhecê-las, a ouvir suas vozes, a compreender e a aprofundar os conhecimentos acerca da temática. Destacamos que, a partir da problemática inicial, a investigação-ação melhor se adequou às necessidades da pesquisa, ao permitir observações, reflexões, diálogos e análises com os envolvidos no contexto, suscitando novas reflexões, práticas e ações. Por questões referentes ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) com seres humanos, para resguardar o sigilo e a privacidade dos participantes na pesquisa, todos os nomes adotados na dissertação são fictícios e todas

² No decorrer do mestrado, por ser bolsista CAPES, a pesquisadora participou de diversos Congressos e Eventos Científicos na área da Educação, da criança, da infância e da Sociologia da Infância. Dessa forma, alguns trechos e resultados contidos nesta dissertação podem ter sido publicados em artigos, revistas, periódicos e anais.

as fotos foram cuidadosamente desfocadas.

A pesquisa desenvolveu-se no tempo delimitado de aproximadamente dois anos (no decorrer do curso de mestrado) e contemplou crianças de quatro anos a cinco anos e onze meses, matriculadas em duas salas de Educação Infantil - I e II, de uma escola pública localizada em um bairro periférico de uma cidade do Oeste Paulista.

Como recursos metodológicos utilizaram-se brincadeiras; fantoches; músicas; histórias - tradicionais ou criadas - conforme a participação, a expressão e as necessidades apresentadas pelas crianças ou pelo contexto; brinquedos (bonecas; carrinhos; fantasias; cantinhos de beleza, de comidinha, de bombeiro, de trânsito, entre outros.), emprestados do laboratório “Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Juventude” – CEPELIJ da FCT/UNESP – Campus de Presidente Prudente – SP ou brinquedos construídos (balangandã, peteca, capucheta, capa de super-herói, vara de pescar, cavalinho, coroa, tubarão papa peixe, entre outros) com materiais recicláveis e/ou acessíveis (jornais, sacolas plásticas de mercado, rolos de papel higiênico, copinhos, TNT, EVA, barbantes), entre outros. Essas propostas buscaram aumentar o rol de brincadeiras e de interações infantis, ao planejar ações, tempos, espaços, recursos e materiais que fossem diversificados e significativos às crianças.

Para a coleta, a sistematização e a análise dos dados recorreu-se a observações, a anotações no diário de campo; a fotos; a diálogos recorrentes com as crianças e com as professoras.

Com um roteiro flexível, as propostas lúdicas ocorriam em dois momentos: 1) na sala, para apresentar a história, a brincadeira, ou o brinquedo e dialogar com as crianças; 2) na quadra ou no pátio, para as brincadeiras e vivências. Vale ressaltar que, em muitos momentos, as crianças (re) criavam as histórias e as brincadeiras conforme suas experiências, desejo e imaginação, fato que contribuiu com a construção do olhar da pesquisadora e auxiliou na estruturação das brincadeiras seguintes.

Com vistas a melhor compreender a dissertação, uma sequência de nove capítulos foi estruturada da seguinte forma: 1 - O primeiro capítulo da dissertação constitui uma síntese da pesquisa, com a introdução, a justificativa e a descrição da origem do objeto investigado. 2 - A metodologia e os procedimentos metodológicos compõem o capítulo dois. 3 - O capítulo três apresenta um resgate histórico, com algumas concepções e reflexões construídas socialmente e historicamente ao longo do tempo, acerca da criança e da infância. 4 - O quarto capítulo sugere caminhos e possibilidades para a Educação Infantil. 5 - O quinto capítulo apresenta a Sociologia da Infância como base teórica que fundamentou a pesquisa e a ideia da criança como ator social, fonte do novo. 6 - O sexto capítulo destaca a importância das

brincadeiras e das interações no espaço da Educação Infantil. 7 - O sétimo capítulo e seus subsequentes tópicos apresentam os resultados, numa estreita relação e interlocução da pesquisadora com as crianças 8 - O oitavo capítulo destina-se às considerações finais. 9 – As referências compõem o nono capítulo.

Além do aprofundamento teórico sobre a temática, contamos com o apoio de professores doutores, doutorandos, mestres, mestrandos, bolsistas de Iniciação Científica e de Extensão e colaboradores do Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Ludicidade, Infância e Juventude – CEPELIJ e do Grupo de Pesquisa: Cultura Corporal: Saberes e Fazeres, ambos vinculados à FCT/UNESP – Campus de Presidente Prudente (SP).

No decorrer da pesquisa, além do protagonismo infantil, destacaram-se a participação efetiva dos colaboradores e dos bolsistas do CEPELIJ, que auxiliaram a pesquisadora em diversos momentos, especialmente com a coleta dos dados (diálogos, observações e anotações no diário de campo), com as fotos, com a construção dos materiais utilizados na prática, com as brincadeiras e interações com as crianças e com as professoras.

Vale destacar que, no decorrer da escrita da dissertação, ora a pesquisadora utilizou-se do tempo verbal na **primeira pessoa do singular**, ora utilizou-se do tempo verbal na **primeira pessoa do plural**. Esse fato justifica-se porque, em alguns momentos, a pesquisadora queria descrever um pensamento singular ou um acontecimento que envolvia apenas ela e as crianças (uso da primeira pessoa do singular) e, em outros, ela queria destacar um fato que envolvia a participação dos colaboradores da pesquisa e das crianças (uso da primeira pessoa do plural).

Portanto, a pesquisa foi o resultado de uma construção coletiva - gerida no entrelaçar de diversas histórias, de encontros e de desencontros, de afetos e de desafetos, de laços que se estreitaram ou que se romperam; nas interações - tecidas nos gestos ou nos olhares, no silêncio ou na escuta, na chegada ou na saída, na sala ou no pátio, no recreio ou nos corredores, nos momentos lúdicos propostos e vivenciados na escola. Relações humanas, *com* e *entre* adultos e crianças, crianças e adultos e crianças e pares infantis, num emaranhado de fios, de sentimentos, de concepções, de experiências, de individualidades, de vidas em construção. Em consonância com Franco et. al. (2014, n.p.) ressaltamos que “[...] a história de vida de uma pessoa é um fragmento da história de outras vidas humanas”.

Figura 2: Ensaios e ensejos de uma pesquisadora – como tudo começou.



Fonte: Fotos tiradas pelos colaboradores ou pela pesquisadora.

Minha jornada como pesquisadora teve início em fevereiro de 2011, ao ingressar no curso de Licenciatura em Educação Física da FCT/UNESP – Campus de Presidente Prudente – SP. Ao conhecer os grupos: Cultura Corporal: Saberes e Fazeres e o Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Ludicidade, Infância e Juventude (CEPELIJ), passei a frequentar as reuniões e a acompanhar os alunos veteranos dos cursos de Licenciatura em Educação Física e Pedagogia até uma escola de Educação Infantil, situada em um bairro periférico, de uma cidade localizada no Oeste Paulista. Em abril de 2011 fui contemplada com uma bolsa de extensão³, com vistas a desenvolver uma pesquisa-ação pautada em autores da Sociologia da Infância e em outros estudiosos da criança e da infância. Dessa forma, iniciei os primeiros passos e as primeiras tentativas de “aspirante” à pesquisadora. Nesses dois grupos permaneço há oito anos!

No início de tudo, apenas observava a ação dos bolsistas veteranos. Gradativamente, fui convidada a participar de forma mais ativa. Percebi que essa atitude também era utilizada por algumas crianças que, a princípio, não participavam das brincadeiras, apenas observavam. Pouco a pouco, elas se familiarizavam com os bolsistas e com as propostas lúdicas apresentadas, o que tornava a participação cada vez mais ativa e integrada. Os laços frágeis passavam a se estreitar e por cativar as crianças, passamos também a conhecê-las.

A tarefa de realizar uma pesquisa *com* crianças, de ser aceita pelo grupo e conquistar o status de “participante” foi um desafio que exigiu observações atentas, diálogos horizontais, estudos reflexivos e mudança de concepções. Também foi preciso pensar em ações, em tempos, em espaços, em recursos e em materiais para que as interações e as brincadeiras se estabelecessem de forma diversificada, significativa e qualitativa às crianças.

Conforme Corsaro (2011, p. 63-64), para “[...] efetuar observações prolongadas e intensivas de crianças, primeiro é preciso ser aceito no grupo e adquirir o *status* de participante”.

³ Projeto de extensão (PROEX) intitulado “As culturas da infância como eixos para a qualificação do trabalho pedagógico no contexto da Educação Infantil” cuja proposta contemplava diversas pesquisas de extensão e de Iniciação Científica, desenvolvidas há mais de 10 anos numa parceria entre a prefeitura, algumas escolas de Educação Infantil e a Universidade.

Nesse aspecto, “conseguir a aceitação nos mundos infantis é especialmente desafiador, dado que os adultos são fisicamente maiores do que as crianças, mais poderosos e muitas vezes vistos como tendo controle sobre o comportamento infantil” (ibid.).

No entanto, inserir materiais e preparar o espaço não é suficiente. Conforme Kishimoto (2001, p. 240), é necessário “[...] saber contar histórias e envolver os alunos”. Nesse aspecto, a autora destaca que brincar “[...] requer envolvimento emocional, contato social, ações físicas, além de relações cognitivas na expressão e apreensão das regras da brincadeira” (LIMA, 1989; WALLON, 1966, VYGOTSKI, 1988 apud KISHIMOTO, 2001, p. 242).

Em meados de 2012, a pesquisadora foi convidada a assumir uma bolsa de Iniciação Científica⁴ (IC) em andamento. Financiada pelo CNPq, essa IC desenvolveu-se (no mesmo contexto) no decorrer dos anos de 2012, 2013 e 2014⁵, com vistas a compreender e a aprofundar os conhecimentos acerca da fantasia do real, um dos quatro eixos estruturadores das culturas infantis, de Sarmento.

Em 2013, com o grande número de pesquisadores, decidimos ampliar o projeto no Município. Com o respaldo dos orientadores, o grupo de bolsistas foi dividido e passamos a frequentar outra escola, também situada em um bairro periférico. Com a existência de dois grupos (cada um responsável por uma escola), desenvolvi a pesquisa e participei apenas do contexto novo, cuja estrutura atendia crianças da Educação infantil (I e II) e do Ensino Fundamental. Vale ressaltar que, por questões teóricas e metodológicas, ambas as pesquisas contemplaram apenas as crianças matriculadas na Educação Infantil.

Iniciei a pesquisa na nova escola em 2013 e, com a ajuda de uma bolsista mais experiente, nos apresentamos às crianças. De forma simples, explicamos o que era uma “pesquisa”, quais os seus objetivos, quais as propostas (brincadeiras, histórias, músicas, fantoches, brinquedos) e quais as formas de participação. Desde o início destacamos que as crianças tinham total liberdade para participar da pesquisa, para se expressar, para sugerir novos temas, enredos, brincadeiras, histórias e/ou formas de brincar; para partilhar dúvidas, medos e anseios; para falar o que gostaram ou que não gostaram e o que gostariam para as próximas atividades.

Em pouco tempo, fomos aceitas pelas crianças, pela direção, pelos professores, pelos funcionários e passamos a nos sentir parte do grupo. Após um tempo de familiarização no contexto, a colaboradora inicial precisou dar continuidade à sua pesquisa. Posteriormente,

⁴ Pesquisa de Iniciação Científica (IC) financiada pelo CNPq, intitulada “No mundo da criança: resgatando a fantasia do real no contexto da Educação Infantil” do bolsista Tony Aparecido Moreira.

⁵ Ao ingressar no mestrado em 2015, outra bolsista assumiu e deu continuidade à pesquisa de IC.

ainda no decorrer do ano de 2013, dois novos bolsistas passaram a auxiliar a pesquisadora. Em 2014, outra bolsista colaborou com o desenvolvimento da pesquisa na escola e, em 2015, ao ingressar no mestrado, a pesquisadora passou a acompanhar (como colaboradora), a bolsista que assumiu a IC. Em 2016, a pesquisa foi realizada apenas pela pesquisadora ingressante no mestrado.

Esse período como bolsista de IC permitiu que, no decorrer da graduação e ao desenvolver as atividades da iniciação científica, emergisse o objeto de pesquisa de mestrado, ao constatar que, havia uma carência em compreender e em integrar a *interatividade* como elemento fomentador da *ludicidade*. Nesse aspecto, apesar de observar que as brincadeiras estavam presentes no cotidiano escolar (hora do brincar, hora do recreio, aula de Educação Física, chegada e saída das crianças na escola), havia uma necessidade em fomentar as interações (relações sociais), por meio de atividades lúdicas que fossem diversificadas e significativas às crianças, de forma a valorizar as culturas infantis, por meio da participação, das falas, das expressões, das relações infantis com os pares e com os adultos.

Ao ingressar no mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Ciências e Tecnologia - FCT/UNESP – Campus de Presidente Prudente – SP a pesquisadora acompanhou a bolsista de IC no decorrer de todo o ano de 2015. Em 2016, após a pesquisa ser aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), a pesquisadora retornou à escola sozinha, com o ano letivo em andamento. Vale destacar que a pesquisa só iniciou após a aprovação e adequação ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – ao atender todas as normas, trâmites e exigências do CEP. Dessa forma, uma das salas (matriculadas no infantil II, em 2016) havia participado da pesquisa no ano anterior (em 2015), mas o infantil I não conhecia a pesquisadora. Mais uma vez, foi preciso cativar as crianças e ser aceita. Concomitantemente, era necessário “estranhar o familiar”, haja vista que algumas crianças já haviam participado das brincadeiras em anos anteriores. Desde o início da IC até o término da pesquisa de mestrado foram quatro anos em que a pesquisadora permaneceu no mesmo contexto.

Para ser aceita e conquistar as crianças, a pesquisadora utilizou a estratégia de Corsaro (2001). Durante algum tempo, na hora do recreio, apenas observava as crianças que, curiosas, se aproximavam para perguntar o que uma adulta fazia ali, sentada entre elas na escola. Concomitantemente, as crianças participantes da pesquisa nos anos anteriores, por conhecerem a pesquisadora, se aproximavam para abraçar e expressar o quanto sentiram “saudades”, além de questionar a demora em iniciar a pesquisa na escola.

Com o tempo e gradativamente, a participação, a expressão, a sugestão de enredos e de temáticas, a solicitação de fotos (enquanto brincavam ou realizavam alguma atividade) e

o diálogo com a pesquisadora passou a ocorrer com maior frequência.

André: *“Por que só tem essa cor (referindo-se ao material apresentado)?”*.

Pesquisadora: *“Porque só tinha essa cor no laboratório”*.

As crianças também passaram a solicitar brincadeiras.

Janete: *“Prô (referindo-se à pesquisadora) quando a gente vai⁶ brincar de baleia?”*.

Robson: *“E de cavaleiro?”*.

Cauã: *“Prô cadê a armadura de cavaleiro?”*.

Júlia: *“Prô, você tem alguma coisa pra deixar a gente mais bonita?”*.

Pesquisadora: *“Como o que?”*.

Júlia: *“Maquiagem”*.

Pesquisadora: *“É só passar a maquiagem assim (conforme a imaginação)”*.

As crianças também solicitavam que a pesquisadora tirasse fotos, requisitando que mostrasse a elas posteriormente.

Débora: *“Você não tirou foto, eu tirei!”*.

Mila: *“Você esqueceu de tirar foto do meu”*.

Luan: *“Denise, já tirou?”*.

Pesquisadora: *“Já”*.

Luan: *“Então agora vou brincar”*.

Algumas brincadeiras, como acorda seu urso, pato ganso, rela-congela, rio-vermelho, siga o mestre, batata quente e pega-pega faziam parte do cotidiano infantil. Eram atividades que as crianças conheciam na escola e que queriam sempre brincar. A partir das experiências apresentadas por elas, buscamos ampliar o repertório lúdico, propondo novas brincadeiras, histórias e formas de brincar. Também (re) significamos os personagens citados em outros contextos: o urso, do “acorda seu urso” e o pato, do “pato ganso”, viraram personagens de novas histórias/aventuras; a peteca, deixou sua função habitual para se transmutar imaginativamente em gota de chuva que caiu do céu e precisava de ajuda para ser lançada de volta para casa; a brincadeira “rela-congela” foi adaptada à história da bruxa; o pega-pega, (re) significado em outras histórias e enredos. Muitas brincadeiras, portanto, partiram daquilo que as crianças apresentavam no contexto, ou seja, o que era significativo e familiar a elas.

No dia da história da gota de chuva (peteca), as crianças propuseram novos

⁶ Consideramos as crianças participantes ativas da pesquisa, portanto, ao transcrever suas falas, não fizemos correções gramaticais, mas optamos por deixá-las da forma como eram verbalizadas pelas crianças.

sentidos/significados a ela, que passou a ser: boneca (personagem da brincadeira de “mamãe e filhinha”); osso (a criança imitava um cachorro carregando um osso); objeto para tapar um cano (a criança repetia a cena e dizia que “gostava que ela ficasse assim”); bola de basquete (lançada diversas vezes pelas crianças na cesta de basquete); brinquedo arremessado por cima de uma rede, de um lado para o outro; “beterraba (“*prô, olha to comendo beterraba*”); sangue (“*olha, to chupando sangue*”); “ovo de páscoa”. Ela também serviu para brincar de pato-ganso e acorda seu urso.

Figura 3: Diversas formas infantis de (re) significar imaginativamente a brincadeira da peteca.



Fonte: Fotos tiradas pelos colaboradores ou pela pesquisadora.

Em um dos enredos propostos, apresentamos uma nova história para o pato, da brincadeira do pato ganso. Perguntamos às crianças sobre o personagem principal:

“Vocês conhecem a história do pato ganso?”.

Uma das crianças respondeu rapidamente: *“Sim, um ganso que ele joga futebol!”.*

A criança tinha razão. Além do ganso da brincadeira “pato ganso” e do ganso proposto na nova história pela pesquisadora, era preciso considerar a existência do Ganso jogador de futebol, propagado pela mídia e conhecido mundialmente e que não foi esquecido pela criança.

Ao ouvir as crianças, nos colocamos à altura delas (sem infantilização e sem querer tomar seu lugar); estabelecemos uma relação horizontal, de interlocução e de escuta; valorizamos suas brincadeiras e interações; cativamos e também fomos cativadas, passamos a conhecê-las e a ser aceitas.

Em consonância com o arcabouço teórico da Sociologia da Infância e de autores que estudaram e que estudam a criança e a infância, o olhar, a concepção e o conhecimento da pesquisadora foram gradativamente se (des) construindo e se reconstruindo ao longo de toda a pesquisa: de adulta “comum” passou a enxergar como adulta “atípica”.

O conceito de “adulto atípico” foi concedido à Corsaro (2011) pelas próprias crianças que ele pesquisou, após uma etnografia em escolas americanas e italianas. Com um método de aproximação diferente dos métodos utilizados por outros pesquisadores, Corsaro (2011) iniciou a pesquisa de forma “horizontal”, sem interpelar as crianças. No recreio, sentado (para ficar à altura delas) ele apenas observava, sem intervir ou questionar. Intrigadas, as crianças passaram a interrogá-lo. Essa forma de abordagem rendeu-lhe a denominação de “adulto atípico⁷”.

O adjetivo “típico” - usado entre aspas no título desta dissertação (A interactividade como fomentadora da ludicidade: tudo fica “típico” quando as crianças brincam na Educação Infantil), portanto, foi um “trocadilho” ao conceito de “adulto atípico” de Corsaro (2011), com vistas a sugerir que as brincadeiras e as interações estivessem presentes de forma cotidiana na Educação Infantil, como algo “típico”, visto que constituem mais do que um direito da criança, compõem suas culturas infantis. Nesse aspecto, destacamos que - por meio das expressões, das falas e das participações infantis - “brincar e ter amigos, vistos como sinônimos de felicidade, de ser e de estar feliz” era o que as crianças mais valorizavam e queriam (além de aprender outras linguagens e códigos), tanto na Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental. Contrariamente, a falta de amigos ou de ter com quem brincar, era apontado como motivo de “tristeza”.

No decorrer de toda a trajetória da pesquisadora, as crianças - por meio das culturas infantis - expressaram e valorizaram o que é simples e essencial. Elas ensinaram que é preciso cativar e fazer amigos; que o tempo presente é valioso; que é preciso brincar, imaginar e sorrir um pouco mais.

⁷ Na maioria das vezes, as abordagens das pesquisas infantis ocorrem “sobre” as crianças ou até mesmo “por elas” e olvidam as formas realizadas “com” elas. Nesses tipos de abordagem, as crianças são interrogadas de forma direta e vertical, com questões acerca do objeto de interesse do pesquisador. Contrariamente, por assumir uma postura diferente (sentado, escutando e observando), Corsaro (2011) foi visto pelas crianças como um “adulto atípico”.

A todos, crianças e adultos - personagens centrais do enredo dessa pesquisa - meu mais sincero e profundo reconhecimento e estima por me proporcionarem vivenciar tão ricas e cativantes histórias e por permitirem compartilhá-las contexto a fora, contando um pouquinho de cada um. Cativei e fui cativada, criei laços e fiz amigos. E dessa forma, cada um que participou desse percurso tornou-se único para mim. Que possamos, assim como as crianças, construir “pontes” em vez de “muros” (EXUPÉRY, 2015).

Gratidão!

Figura 4: Pesquisadora e crianças: uma relação horizontal.



Fonte: Fotos tiradas pelos colaboradores ou pela pesquisadora.

2. VOZ E PARTICIPAÇÃO INFANTIL NA PESQUISA: METODOLOGIA, PROCEDIMENTOS, ENSEJOS E PROPOSIÇÕES.

*“E foi então que apareceu a raposa. Bom dia – disse ela.
Bom dia – respondeu com gentileza o pequeno príncipe, que se voltou, mas não viu nada.
Eu estou aqui – disse a voz – debaixo da macieira.
Quem és tu? Perguntou o pequeno príncipe. Tu és bem bonita.
Sou uma raposa – disse a raposa.
Vem brincar comigo – propôs o pequeno príncipe. Estou tão triste.
Eu não posso brincar contigo – disse a raposa. Não me cativaram ainda.
Ah, desculpa – disse o pequeno príncipe.
Mas, após refletir, acrescentou:
O que quer dizer “cativar”?
Tu não és daqui – disse a raposa. Que procuras?
Procuro os homens – disse o pequeno príncipe. Que quer dizer “cativar”?
Os homens – disse a raposa – têm fuzis e caçam. É complicado!
Criam galinhas também. É a única coisa interessante que fazem. Tu procuras galinhas?
Não – disse o pequeno príncipe. Eu procuro amigos. Que quer dizer “cativar”?
É uma coisa muito esquecida – disse a raposa.
Significa “criar laços”.
Criar laços?
Claro – disse a raposa. Tu não és para mim senão um garoto inteiramente igual a cem mil outros garotos. E eu não tenho necessidade de ti. E tu também não tens necessidade de mim. Não passo a teus olhos de uma raposa igual a cem mil outras raposas. Mas, se tu me cativas, nós teremos necessidade um do outro. Serás para mim único no mundo. E eu serei para ti única no mundo”.*

Antoine de Saint--Exupéry

(Trecho retirado do livro *O pequeno príncipe*, 2015, p. 64-65-66).

Figura 5: Culturas infantis



Fonte: Fotos tiradas pelos colaboradores ou pela pesquisadora.

Esse capítulo iniciou com um trecho retirado do livro “O Pequeno Príncipe”, com vistas a apresentar os caminhos trilhados para a construção dos procedimentos metodológicos. Como ser aceita pelas crianças participantes na pesquisa se elas ainda não haviam sido cativadas (assim como a raposa do Pequeno Príncipe) pela pesquisadora? Foi preciso, portanto, cativá-

las, o que quer dizer, “criar laços”.

No início - com olhares atentos, curiosos e desconfiados - as crianças pareciam expressar uníssono: “*Eu não posso brincar contigo – Não me cativaram ainda*”.

Dessa forma, foi preciso escolher os procedimentos e os instrumentos adequados, as formas de análise e de coleta de dados que estivessem em consonância com a pesquisa, com a pesquisadora e, principalmente, com as necessidades do contexto.

Fundamentada na Sociologia da Infância, na pesquisa de natureza qualitativa e na tipologia da investigação-ação, a pesquisa foi realizada uma vez por semana, no período vespertino, (no tempo de uma aula em cada sala), com duas salas do Infantil (I e II), totalizando aproximadamente cinquenta crianças (de quatro anos a cinco anos e onze meses) em uma escola de Educação Infantil situada em um bairro periférico, localizada em um Município do Oeste Paulista.

Com vistas a fomentar as interações e a ampliar a cultura lúdica no contexto pesquisado, recorreremos a diversos recursos metodológicos que fossem qualitativos, diversificados e significativos às crianças, como brincadeiras, histórias, fantoches, teatro, música, desenhos, brinquedos construídos com as crianças, entre outros.

Para a coleta, a sistematização e a análise dos dados, utilizamos a observação participante, o diário de campo, as fotos e o diálogo com as crianças e com as professoras.

Financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a pesquisa de mestrado iniciou efetivamente na escola em abril de 2016, quando o ano letivo já estava em andamento. Essa demora em iniciar as atividades da pesquisa justificou-se pelo fato de que foi preciso atender e se adequar às normas, trâmites e exigências do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) para aprovar pesquisas com seres humanos. Esse fato não impediu, contudo, que em 2015 a pesquisadora acompanhasse ativamente (como colaboradora) a bolsista que assumiu a pesquisa de IC, auxiliando-a a elaborar os planos de aula, a discutir a fundamentação teórica em grupo, a suscitar reflexões e diálogos sobre a pesquisa, a preparar os materiais e os recursos para construção dos brinquedos e das brincadeiras; a observar, a anotar e a estar no contexto pesquisado.

Além das questões éticas da pesquisa, condizentes com os termos de consentimento livre e esclarecido e de acordo com a resolução do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), protocolo de aprovação número: 1.499.306, buscamos também assegurar a fidedignidade dos dados coletados e o resguardo da identidade dos envolvidos na pesquisa.

Com a metodologia e os procedimentos metodológicos pré-definidos, adentramos

o contexto escolar⁸. Em consonância com a Sociologia da Infância, com a pesquisa de natureza qualitativa e com a metodologia da investigação-ação, buscamos realizar uma pesquisa *com* crianças e não *sobre* elas, com vistas a valorizar as expressões, os gestos e a escuta atenta das falas infantis.

Gradativamente, as crianças se aproximavam para conversar, para expressar saudade, para relatar o desejo em participar da pesquisa novamente, para lembrar as brincadeiras e as atividades lúdicas propostas em anos anteriores⁹. Elas indagavam sobre os motivos pelos quais a pesquisa demorou a iniciar na escola e por que ela não havia contemplado o Ensino Fundamental.

Ao iniciar a pesquisa de mestrado, algumas crianças participantes da pesquisa em anos anteriores¹⁰ lamentaram:

Ana: *“A gente tava esperando esse dia faz tempo”*.

Pesquisadora: *“Por quê?”*.

Ana: *“Porque a gente tava com saudade”*.

Em outro momento, Joana questionou:

Joana: *“Por que você demorou pra chegar na nossa escola?”*.

No decorrer da pesquisa de mestrado, diversas crianças, inclusive de outras seriações¹¹ expressaram o desejo de que a pesquisa se expandisse e que contemplasse também o Ensino Fundamental. As crianças se aproximavam para questionar:

Júnior: *“Por que você não tá dando aula pra gente?”*.

Pesquisadora: *“Porque é só para o infantil, lembra? Você está com saudades da gente?”*.

Júnior: *“Sim, das brincadeiras”* (DIÁRIO DE CAMPO).

Em outro dia de pesquisa, outra criança expressou o desejo em participar da pesquisa:

Bia: *“Oiiii! Eu lembro de você. Você já deu aula para mim. Por que você nunca mais deu aula para gente?”*

Pesquisadora: *“Porque é só para o infantil”*.

Bia: *“Ah, mas você podia dar aula pra gente”*.

⁸ Em 2015 e 2016, para a realização da pesquisa de mestrado.

⁹ Mesmo após um, dois, três anos desde que participaram da pesquisa de IC pela primeira vez.

¹⁰ A pesquisa de Iniciação Científica teve início nessa mesma escola em 2013. Em 2015, a bolsista ingressou no mestrado e outra bolsista assumiu as atividades, tendo o acompanhamento e o respaldo da ex-bolsista.

¹¹ Crianças participantes da pesquisa em anos anteriores, ou, ainda, que apenas observavam e acompanhavam de longe, sem nunca ter participado da pesquisa.

Pesquisadora: “*Em qual ano você está?*”

Bia: “*No terceiro ano*” (DIÁRIO DE CAMPO).

Em outros momentos no recreio, as crianças se aproximaram para abraçar a pesquisadora e perguntar:

Fabio: “*Prô, porque você não dá mais brincadeiras pra gente?*” (DIÁRIO DE CAMPO).

Outra criança que estava no primeiro ano do Ensino Fundamental também enfatizou:

Sara: “*Prô, você lembra do pintinho, aquele que tem fiozinho, corda de crochê, daquele amarelinho?*”

Pesquisadora: “*Você tem ainda?*”.

Sara: “*Tenho!*”

Pesquisadora: “*E você tem saudade das brincadeiras?*”.

Sara: “*Sim, eu queria que tivesse as brincadeiras também no primeiro ano, ia ser bem legal*”.

Pesquisadora: “*E por que ia ser legal?*”.

Sara: “*Porque suas aulas são super legais*” (DIÁRIO DE CAMPO).

Era frequente as crianças¹² se aproximarem para perguntar:

“*Por que você não dá brincadeira pra nós?*”;

“*Prô, você não vai dar brincadeira pra gente hoje?*”;

“*Prô, por que você não dá aula pra gente também?*” (DIÁRIO DE CAMPO).

Algumas crianças expressaram que gostariam de “repetir o ano” ou retroceder para o infantil para brincar novamente:

Marcela: “*Eu queria voltar um ano para brincar com vocês*”.

Fabiana: “*Eu queria estar no infantil*”.

A solicitação para que a pesquisa contemplasse outras crianças do Ensino Fundamental era recorrente, mas devido questões metodológicas da própria pesquisa, ela contemplava somente os infantis.

Ao ouvir as crianças e estabelecer uma relação horizontal e de escuta, foi possível compreender que, mesmo as crianças de outras seriações, como as do Ensino Fundamental, queriam brincar. Muitas cursavam o 1º, o 2º, o 3º ano do Ensino Fundamental e ainda se lembravam das brincadeiras da época do infantil.

¹² De outras seriações, como o Ensino Fundamental.

Em outro relato durante o recreio, estava sentada com outras crianças de seriações não participantes da pesquisa (2º ano fundamental). Elas perguntaram se “daríamos aulas para elas”.

Ao responder que as atividades contemplavam apenas as crianças do infantil, uma delas respondeu:

Lara: *“Ah, mas podia ter aula pra gente”* (DIÁRIO DE CAMPO).

Muitas crianças, além de solicitarem as brincadeiras, também descreviam as brincadeiras dadas em anos interiores, quando a pesquisadora ainda era bolsista de IC. No mestrado, foi possível reencontrá-las. Entre abraços e demonstrações de afeto, elas descreviam as brincadeiras da época em que estavam no infantil:

Luis: *“Cobra, cavalinho, aquele cavalo que a gente senta em cima, super-herói, do limão, aquele que a gente pula, teve de pipoca, do balão, caça ao tesouro, nos tirávamos foto, nós dançamos música do pônei e do dinossauro”* (DIÁRIO DE CAMPO).

Figura 6: Interactividade, ludicidade e fantasia do real.



Fonte: Fotos tiradas pelos colaboradores ou pela pesquisadora.

Nesse aspecto, a Sociologia da Infância inovou ao abrir as portas para a compreensão da infância e das crianças por meio das “próprias crianças”. Por meio dessa vertente, buscou-se valorizar as crianças e suas produções culturais infantis, com vistas a compreender as formas autênticas de se relacionarem com os pares, com seus modos distintos de (re) significação, de ação, de inteligibilidade e de pertença no mundo (SARMENTO, 2004).

De caráter qualitativo, almejou-se suscitar reflexões e transformações no contexto pesquisado. Os dados quantitativos (numéricos), apesar de presentes, apareceram em uma pequena parte. Na pesquisa qualitativa há uma relação entre o sujeito e o mundo real que ocorre de forma dinâmica entre “mundo objetivo” e “subjetividade do sujeito” intraduzível numericamente (SILVA, 2005, p. 20). Conforme o autor, “a interpretação dos fenômenos e a

atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas”. Nesse aspecto, “o ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente”. Os focos de abordagem são o “processo e seu significado” (ibid.).

Para Almeida (2009, p. 67), “o novo olhar teórico <<emancipador>> da condição da infância, enquanto *objecto* autônomo de ciência traduz-se na exigência metodológica de ter em conta <<a voz, o ponto de vista da criança>> na pesquisa”.

Conforme Muller (2010, p. 67), todo o pesquisador deveria “[...] abrir mão de qualquer possibilidade de juízos e de valores que possam corromper a tonalidade do que é dito pela criança, não cedendo lugar à tentação de querer ouvir o que se pretende ouvir”.

Para Soares (2006, p. 28-29), as novas formas de se realizar pesquisas investigativas com crianças devem considerar as vozes infantis e concebê-las como atores sociais, participantes desse processo, visto que onde a ação da criança é levada em conta, é um passo para a construção da cidadania.

Em consonância com Muller (2010), existe um desejo da sociedade em “dar voz à criança”. O que ocorre, na verdade, é que essa ideia é permeada por uma dupla visão, uma “ambiguidade” referente a essa necessidade, com duas visões sobre as crianças: a de que elas “[...] não possuem voz” e a outra, a de que elas “a possuem em abundância” e que elas podem ser “formais ou informais” (MULLER, 2010, p. 42).

Contudo, embora se afirme a existência de uma visão em que a criança possui voz em abundância, o que se vê é que ela é pouco ouvida e restringe-se a alguns “espaços” e momentos. Em alguns casos, as escutas centralizam-se apenas nas falas adultas que falam *sobre* as crianças e até mesmo *pelas* crianças, de forma a desconsiderar a capacidade infantil de responder por si ou de participar ativamente na sociedade.

Nesse aspecto, ainda persiste socialmente uma representação negativa da criança e da infância, caracterizada pelo déficit ou pela incompetência, pela incapacidade e/ou pela incompletude: aluno é o sem luz; não trabalha, não vota, não participa de instâncias jurídicas (SARMENTO, 2005, p. 368).

É importante ressaltar que, apesar da centralidade concedida às crianças na pesquisa, reconhecemos que elas não são sujeitos plenos em autonomia, ao ponto de não necessitar do cuidado, da atenção e da proteção dos adultos.

Para Kuhlman (2000, p. 15), não se deve isolar a criança como se ela fosse o único foco do contexto pedagógico e olvidar o adulto e sua influência na educação infantil. Nesse

aspecto, deve-se pensar no desenvolvimento pleno da criança, em seus aspectos biológicos, históricos, culturais, sociais, entre outros. Conforme destaca ainda o autor (ibid.), “desde Froebel, que se inspirou em ideias pedagógicas formuladas anteriormente, a história da educação infantil anuncia propostas que dizem acompanhar ou favorecer o desenvolvimento natural da criança”. Entretanto, “ao isolar a criança, como único elemento da relação pedagógica, se esquece do quanto o adulto determina as condições no interior da instituição de educação infantil” (ibid.). Assim, “a experiência da criança, o seu desenvolvimento, que também é natural e biológico, se “descola” das raízes históricas, culturais e sociais em que acontece” (KUHLMAN, 2000 p. 15).

Conforme Rinaldi (2012, p. 158), “seria um erro, contudo, enfatizar excessivamente o cunho protagonista e a identidade da criança *per se*, pois o foco central é o relacionamento entre crianças e adultos”, ou seja, entre crianças, professores, educadores, pais, pesquisadores, diretores, entre outros.

Conforme Rinaldi (2012, p.157), diversos estudos destacam a importância dos adultos “[...] no desenvolvimento das crianças pequenas, não apenas por meio de ações diretas e almeçadas, mas também indiretamente, quando os adultos criam contextos educacionais que estimulam as crianças a utilizar suas aptidões e competências”. Rinaldi (2012, p.157) destaca ainda que “a competência e a motivação das crianças podem ser tanto acentuadas quanto inibidas, dependendo do grau de consciência e da força motivacional do contexto circundante”. Dessa forma, diferente de conceber as crianças como “incapazes”, é considerar suas experiências e conhecimentos como diferentes. Para Cohn (2009, p. 20) “[...] a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa”.

A metodologia da investigação-ação se ajustou de forma satisfatória para suprir as necessidades da pesquisa, visto que permitiu a participação ativa das crianças no processo. Concordamos com Muller (2010, p. 353) ao destacar que, “[...] Se as crianças interagem no mundo adulto porque negociam, compartilham e criam culturas, necessitamos pensar em metodologias que realmente tenham como foco suas vozes, olhares, experiências e pontos de vista”.

Conforme Grabauska e Bastos (1998), a investigação-ação tem origem nos trabalhos de Kurt Lewin (1946 e 1952), com “[...] dinâmicas de grupos, no sentido de integrar as minorias, especialmente étnicas, à sociedade nos Estados Unidos da América”. Concomitantemente, “[...] procurava estabelecer as bases para a cientificidade das ciências sociais, a partir de um trabalho empírico” (ibid.). O objetivo era “firmar um novo status para as

ciências sociais” (GRABAUSKA; BASTOS, 1998). Conforme destaca Grabauska e Bastos, Lewin não focava numa investigação-ação emancipatória (utilizado posteriormente por outras vertentes), mas a preocupação era de integrar ao contexto social - as minorias étnicas dos EUA, ou seja, mudar a situação daquele contexto.

Para Fernandes (2006, p. 71), ao referenciar Grabauska e Bastos (1998), Kurt Lewin “[...] desenvolveu a investigação-ação nas suas investigações sobre a teoria de campo no domínio da psicologia social, no Centro de Investigação para a Dinâmica de Grupos da Universidade de Michigan”. Os trabalhos iniciais de Lewin “[...] debruçaram-se sobre o comportamento individual. As suas orientações metodológicas assentaram, nomeadamente, na importância do contexto social para se compreender o indivíduo” (ibid.).

Posteriormente, outra perspectiva de investigação-ação surgiu na Inglaterra, após a 2ª Guerra Mundial, no Instituto Tavistock “[...] como uma ajuda para lidar com problemas sociais e psicológicos resultantes da guerra. O instituto utilizava esta metodologia para estudar os distúrbios psicológicos e sociais dos veteranos e prisioneiros de guerra” (FERNANDES, 2006, p. 71).

Lewin e o Instituto foram os pioneiros da investigação. Posteriormente, na década dos anos de 1970, ela é “[...] potenciada pelos estudos de Stenhouse (1970), Elliott (1973) e Allal (1978), apresentando distintos modelos alternativos à investigação educacional tradicional [...]” (FERNANDES, 2006, p. 71). Nesse aspecto, Argyris e Schon (1985) foram “[...] os principais autores a retomar e desenvolver os conceitos de investigação-ação, tratando-os como uma abordagem científica específica, na qual o investigador gera um novo conhecimento acerca do sistema social” (FERNANDES, 2006, p. 71), além de esforçar por mudá-lo.

Encontrar uma única definição do que seja a investigação-ação parece uma tarefa difícil. Conforme destaca Latorre (2003, p. 1), nos deparamos com “[...] múltiplas respostas, com diversas definições e com grande variedade de práticas de investigação-ação”, sendo que, “a expressão investigação-ação se utiliza com variedade de usos e sentidos, não dispondo de critérios concretos para delimitar as numerosas orientações metodológicas que a reivindicam para si” (ibid.)¹³.

A investigação-ação, para Contreras-Domingos (1994 p. 224) constitui sempre “[...] um processo contínuo, em espiral, de ação-observação-reflexão-nova ação, etc. As análises da ação e a reflexão sobre ela, sobre os problemas que representa a luz do que pretendemos, é

¹³ Tradução nossa.

sempre um processo sem fim”.

Para Contreras-Domingos (1994 p. 14) a investigação ação é “[...] uma forma de compreender a prática docente, segundo a qual, tentamos melhorá-la sistematicamente, buscando para isso entender melhor quais são os contextos e fatores determinantes do mesmo”. Ela não é, “apenas uma ajuda para resolver os problemas da prática, mas é um processo para problematizar a prática, ou seja, para descobrir a natureza problemática do ensino e para, problematizando-o, reorientar o sentido da mesma”, conforme “nossa valorização do que este deve ser, e o que deve aspirar¹⁴” (ibid.).

A investigação-ação, para Fernandes (2006, p. 5), “[...] destina-se à melhoria das práticas mediante a mudança e a aprendizagem a partir das consequências dessas mudanças. Permite ainda a participação de todos os implicados”. Ainda conforme o autor, essa metodologia desenvolve-se numa “[...] espiral de ciclos de planificação, acção, observação e reflexão” (ibid.). Seu objetivo é a “acção transformadora da realidade” (ibid.), ou seja, investigar e mudar/superar a realidade. Essa metodologia “[...] considera o processo de investigação em espiral, interactivo e focado num problema” (FERNANDES, 2006, p. 70).

Em consonância com a forma cíclica da investigação ação: de planificação, de ação, de observação e de reflexão, buscou-se fomentar a ludicidade por meio da interactividade. Dessa forma, aprofundaram-se os estudos teóricos; estabeleceu-se como plano de ação, uma relação horizontal, de envolvimento da pesquisadora com as crianças, por meio da interlocução e da participação ativa¹⁵ delas na pesquisa; se propôs como prática, atividades lúdicas que fossem diversificadas e repletas de sentido¹⁶, com vistas a valorizar as (re) produções culturais infantis.

Para as propostas lúdicas e conforme as necessidades apresentadas pelo contexto utilizaram-se recursos metodológicos como brincadeiras, histórias tradicionais ou criadas; fantoches; músicas; brinquedos. A escolha de materiais e objetos de qualidade buscava favorecer e ampliar o repertório lúdico de forma significativa às crianças.

Para Brougère (1998, p. 185), “o adulto não pode se ocupar de todas as crianças, que devem então através do material, encontrar estímulos necessários. A escolha do material, sua qualidade tem, por conseguinte, uma importância primordial”.

Os brinquedos constituem objetos privilegiados da educação infantil. Conforme o

¹⁴ Tradução nossa.

¹⁵ Que sugeriam ideias, personagens, pontos de vista, desejos e anseios, que expressavam o que gostavam ou não gostavam, o que queriam para as próximas atividades, entre outros.

¹⁶ Ao propor novas brincadeiras, histórias e enredos, ao construir diversos brinquedos com materiais recicláveis e/ou acessíveis.

RCNEI (BRASIL, 1998, p. 71), os brinquedos, “[...] são objetos que dão suporte ao brincar e podem ser das mais diversas origens materiais, formas, texturas, tamanho e cor” e podem “[...] ser comprados ou fabricados pelos professores e pelas próprias crianças; podem também ter vida curta, quando inventados e confeccionados pelas crianças em determinada brincadeira e durar várias gerações, quando transmitidos de pai para filho” (ibid.). Nessa concepção, “[...] as instituições devem integrá-los ao acervo de materiais existentes nas salas, prevendo critérios de escolha, seleção e aquisição de acordo com a faixa etária atendida e os diferentes projetos desenvolvidos na instituição” (ibid.).

A ideia de construir brinquedos artesanais feitos com materiais acessíveis (de baixo custo) ou recicláveis para que as crianças pudessem levar para casa para brincar surgiu no decorrer da IC, em 2013. Uma das professoras da turma pesquisada destacou, em diálogo informal, que seria interessante se, pelo menos uma vez por mês, pudessemos levar brinquedos (cantinhos, bonecas, carrinhos, entre outros) às crianças. Entretanto, a escola possuía a “hora do brinquedo”, aos quais as professoras das salas ofertavam esses tipos de recursos lúdicos às crianças. No decorrer da pesquisa, as crianças também passaram a requisitar algo que fosse “artesanal” e também brinquedos.

O brinquedo constitui mais do que um simples objeto. Para Brougère (1998, p. 190) “a criança entra progressivamente no jogo do adulto de quem é primeiramente o brinquedo, o espectador ativo, depois o parceiro real. É introduzida no espaço e no tempo particulares do jogo”. Dessa forma, nasceu a ideia de construir brinquedos com as crianças, que fossem acessíveis, divertidos, e que elas pudessem levar para casa para brincar, para (re) criar e para (re) significar as experiências que vivenciaram na escola com a pesquisadora. Desde 2013, passamos a levar algum tipo de “brinquedo ou recurso” construído com a ajuda das crianças, como dedoches de tecido, fantoches de TNT, máscaras de papel e de EVA, capas de super-herói de TNT, petecas de TNT e jornal, balangadan de jornal, TNT e barbante, capucheta de papel e linha, avião de papel, balão de sacola de supermercado, cavalinho de rolo de papel higiênico, cavalinho de canudinho de jornal e cartolina, vara de pescar feito com canudinho de jornal e barbante, peixe de EVA, papa mosquito de papel, papa peixe de copinho descartável, entre tantos outros brinquedos. Um vasto repertório foi criado, sempre contextualizado¹⁷ com alguma história, ou brincadeira. Diversas vivências e experiências foram propostas às crianças.

¹⁷ Os brinquedos nunca eram construídos com as crianças sem contextualizá-lo imaginativamente com alguma história ou brincadeira. Ex: A peteca nunca era uma simples peteca, mas uma “gota de chuva” que caiu do céu e que precisava da ajuda das crianças para voltar para casa; o brinquedo com sacola plástica transformava-se num balão que voava com a ajuda da criança e com o vento e que faria uma viagem para levar dentro (do copinho) quem a criança mais gostasse.

Conforme o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 27) “[...] é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições, sejam elas mais voltadas às brincadeiras ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta”.

Em um dia de brincadeiras, as crianças deveriam construir monstrinhos com bexiga (cheios de farinha). Na história, eles estavam tristes porque não tinham olhos, cabelo, nariz, boca, etc. Para ajudá-los, as crianças deveriam moldar o rosto do monstrinho do jeito que elas quisessem e imaginassem, com diversos materiais propostos pela pesquisadora. Elas criaram monstros de diversos tipos e cores, aos quais abraçaram e demonstraram contentamento em brincar e em levar para casa. Na semana seguinte, ao relembrar a atividade, as crianças relataram o que fizeram com esse brinquedo:

Sara: *“O meu estourou e minha mãe fez outros. E agora eu tenho um monte! Cada um de um jeito e aí eu brinco com eles”*.

Jeferson: *“Estourou um pouquinho. Tirei a bexiga amarela e deixei a verde. Dei banho nele na torneira, lavei o cabelo do monstrinho”*.

Andréia: *“Morreu com a foquinha”*.

Carlos: *“Tá guardado”*.

Hugo: *“A minha bexiga estourou e a cara ficou pititica”*.

Silvio: *“Meu irmão mordeu e estourou e caiu farinha na mesa e minha mãe jogou fora. Fui pro lixo chorando. Tô com saudade dele”*.

Ana: *“O meu é um fantasma bebê”*.

Jonas: *“O meu é um adulto”*.

Fabi: *“Meu monstro perdeu a cabeça”*.

Suzi: *“O meu tá vivo”!*

Andressa: *“O meu monstrinho morreu!”*.

Julia: *“O meu monstrinho morreu, cheio de farinha!”*.

Plínio: *“Fiz isso (sacudi ele) no sofá e ele explodiu”*.

Taís: *“Meu cachorrinho comeu”*.

Lucia: *“O meu é um fantasma bebe!”*.

Luana: *“O meu é um adulto”*.

Lucia: *“Vamos brincar lá dentro? Aqui tem muito vento”*.

Luana: *“Fantasma, a gente quer esconder do sol”*.

Lucia: *“Sol de fogo”*.

Luana: *“Ah gente tá torrando torresmo”*.

Júlia: *“É toalha o fantasma”*.

As crianças se divertiram com o monstinho, que teve diversos desfechos. Com materiais simples, elas puderam brincar e imaginar com os amigos e também em casa, com a família.

A pesquisa seguia um roteiro flexível (que considerava as falas e as necessidades infantis) com atividades desenvolvidas em dois momentos:

- **Na sala**, com a interlocução entre a pesquisadora e as crianças, com vistas a ouvi-las e compreender o que fizeram durante a semana, o que acharam das brincadeiras propostas e o que gostariam para a semana seguinte. Esse momento também era destinado às histórias e à confecção dos brinquedos;
- **Na quadra ou pátio**, momento em que as crianças vivenciavam as brincadeiras, (re) significavam as histórias, brincavam com os brinquedos construídos por elas.

No decorrer da pesquisa, recorreremos à coleta, à sistematização e à análise dos dados por meio da observação participante; das anotações no diário de campo; das fotos; dos diálogos recorrentes com as crianças e com as professoras. Tais instrumentos e técnicas estão em consonância com diversos autores da área.

Conforme Coutinho (2009), ao referenciar Latorre (2003), existem três categorias na investigação-ação: observação (centrada no investigador que observa e presencia o fenômeno estudado), conversação (diálogo e interação com os participantes da pesquisa) e análise documental (de documentos escritos). Pode-se também recorrer ao uso de instrumentos como testes, escalas, questionários, observação sistemática; estratégias (interativas) de entrevistas, observação participante e análise documental; meios audiovisuais como vídeos, fotografias, gravações de áudio e diapositivos (COUTINHO, 2009 p. 373).

Para Castro (2012, p. 23), ao referenciar Coutinho et. al. (2009), a observação participante consiste na “[...] observação direta e que se aplica nos casos em que o investigador está implicado na participação e pretende compreender determinado fenômeno em profundidade”. Nesse aspecto, a pesquisadora e os colaboradores realizavam observações e anotações que tivessem relação com os eixos interatividade e ludicidade e envolvessem as crianças, sua participação, suas ações, suas falas e expressões.

A fotografia consiste numa “[...] técnica de excelência na Investigação-Ação, na medida em que se converte em documentos de prova da conduta humana com características retrospectivas e muito fiáveis do ponto de vista da credibilidade” (COUTINHO et. al., 2009 apud CASTRO, 2012, p. 25-26). Em todas as semanas, fotos de celular ou de câmera fotográfica (emprestada do laboratório CEPELIJ) eram tiradas pela pesquisadora e pelos colaboradores bolsistas como forma de registro dos momentos lúdicos vivenciados pelas crianças. Esse

recurso foi imprescindível, visto que, na maior parte das vezes, a imagem auxiliava a captar com riqueza os detalhes, aquilo que somente a descrição não era capaz de dar conta: olhares, cores, gestos, expressões, sorrisos.

Em consonância com a metodologia da investigação-ação, os registros e as análises foram feitas por meio de anotações e leitura no diário de campo. O uso desse recurso, para Latorre (2003, p. 3) implica “[...] registrar, coletar e analisar nossos próprios julgamentos, reações e impressões em torno ao que acontece; requer levar um diário pessoal em que se registram nossas reflexões¹⁸”.

A anotação no diário de campo, conforme Castro (2012, p 23) e ainda referenciando Coutinho et. al. (2009) “[...] serve para recolher observações, reflexões, interpretações, hipóteses e explicações de ocorrências e ajuda o investigador a desenvolver seu pensamento crítico, a mudar os seus valores e a melhorar a sua prática”.

No decorrer da pesquisa, o Diário de Campo¹⁹ se tornou um material muito disputado pelas crianças. Ao perceberem que eram realizadas anotações nesse caderno e que era um objeto importante para a pesquisadora, as crianças passaram a requisitá-lo com frequência, com vistas a utilizá-lo para desenhar, para escrever e para se expressar. Nos momentos em que as crianças escreviam e desenhavam no caderno, elas também dialogavam com a pesquisadora e partilhavam sentimentos, desejos, anseios, dúvidas, alegrias e tristezas, fatos do cotidiano que ocorriam na escola, na família ou com os pares.

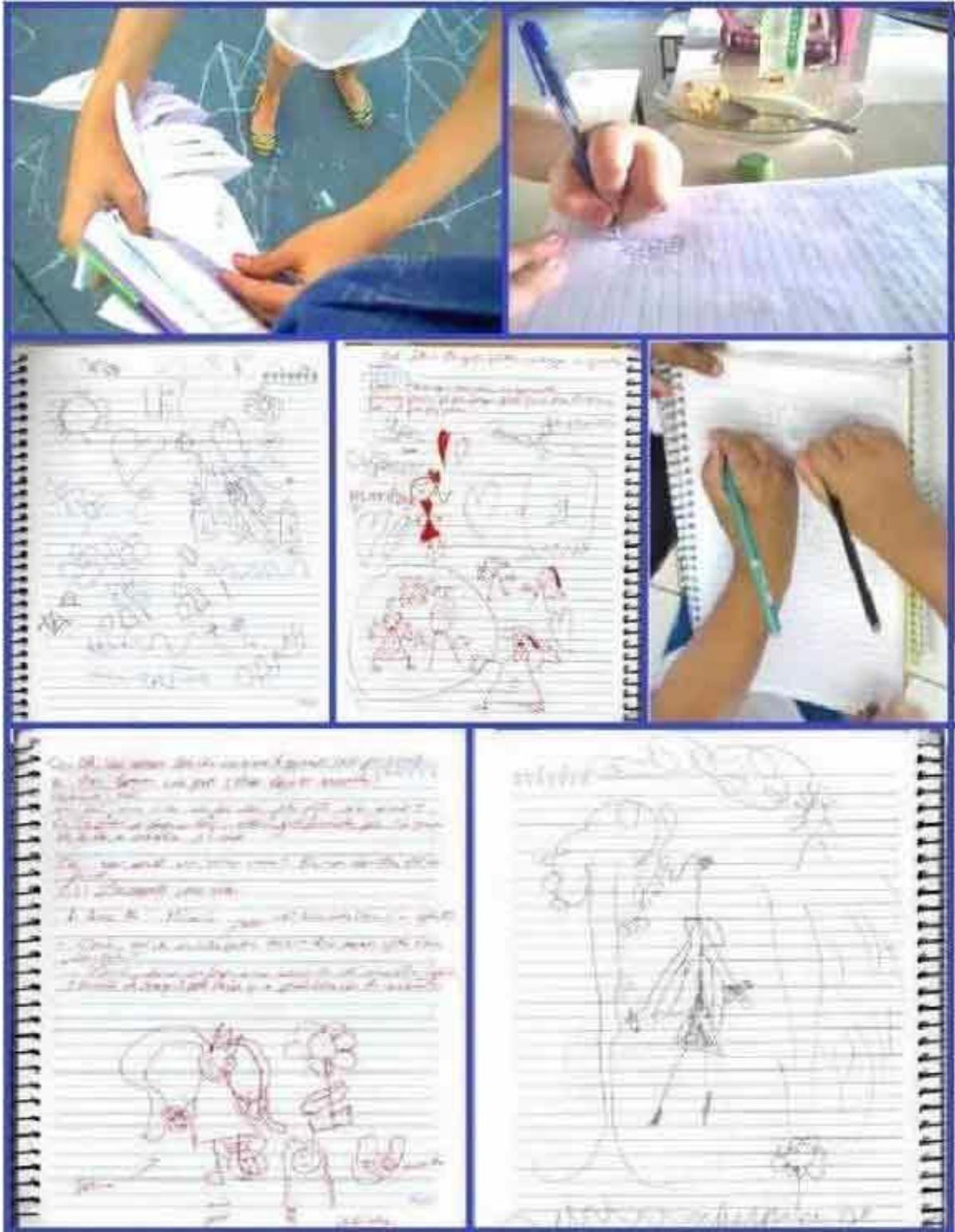
O diário de campo era um caderno comum, usado em todos os momentos, ou seja, estava sempre presente no decorrer da pesquisa, à disposição da pesquisadora ou dos colaboradores. Ele destinava-se exclusivamente às anotações²⁰ relacionadas ao objeto investigativo, com observações; anotações das falas infantis; descrições dos momentos lúdicos, das brincadeiras e dos brinquedos preferidos (ou não) pelas crianças; lembretes sobre o que elas queriam para a próxima semana; sugestões de personagens e de brinquedos; anotações sobre os pensamentos infantis, sobre os conflitos entre as crianças, sobre seus anseios, medos e desejos, entre outros. Um único diário de campo servia para anotações e observações nos infantis I e II, mas em cada ano da pesquisa (2015 e 2016) foi utilizado um caderno diferente.

Figura 7: Diário de Campo e as crianças.

¹⁸ Tradução nossa.

¹⁹ O diário de campo era um caderno comum, utilizado exclusivamente para anotações da pesquisa. Nele, a pesquisadora descrevia todo tipo de informações (falas, situações, acontecimentos, observações, entre outros) que fossem interessantes e que envolvessem a temática de pesquisa.

²⁰ Realizadas pela pesquisadora e/ou pelos colaboradores.



Fonte: Fotos tiradas pelos colaboradores ou pela pesquisadora.

No decorrer da pesquisa, os momentos em que as crianças chegavam ou que saíam da escola, que participavam das brincadeiras ou no recreio eram esperados pelas crianças. O diálogo e as interações permitiram conhecer mais as crianças, que expressavam fatos do cotidiano ou do contexto familiar/escolar e, algumas vezes, demonstravam desejos e

inquietações. Antes de o sinal tocar para a saída ao recreio, algumas crianças solicitavam a presença da pesquisadora:

Luana: *“Você senta na nossa mesa? Eu vou sentar lá na frente”!*

Cassio: *“Denise senta com “nóis””.*

Outras crianças aproveitavam para saber sobre as atividades futuras:

Marcos: *“Denise, você vai inventar outra brincadeira nova quando vocês vierem aqui?”.*

Outras, queriam registrar as brincadeiras.

Duda: *“Denise, deixa eu fazer uma carinha de ursinho aqui (aponta para o Diário de Campo) pra dizer que a gente brincou de ursinho?”.*

A hora do recreio se tornou um momento rico, de partilhas e de experiências. Ouvir as crianças permitiu conhecê-las e compreender contentamentos, medos, anseios, desejos. Além do diário de campo e das fotos, algumas gravações de áudio foram realizadas. Contudo, não foram utilizadas, visto que as anotações no Diário de Campo, os diálogos e as fotos foram suficientes para os registros das expressões infantis nos momentos lúdicos e nas vivências com os pares.

3. CRIANÇAS E INFÂNCIAS: DIÁLOGOS E REFLEXÕES.

"Aqueles que não podem lembrar o passado, estão condenados a repeti-lo".

George Santayana
(Obra "A Vida da Razão" 1905)

"Ninguém pode tomar banho duas vezes nas águas do mesmo rio [...]".
Heráclito

"[...] Porque o rio está em constante mudança, mas mais ainda, porque também nesse processo quem nele mergulha".
João Bugalho

Figura 8: Crianças e pares infantis.



Fonte: Fotos tiradas pelos colaboradores ou pela pesquisadora.

Antes de aprofundar o diálogo e as reflexões acerca do duplo objeto investigativo: criança e infância - sob a égide da perspectiva da Sociologia da Infância, se faz necessário voltar ao passado. Retroceder historicamente permite conhecer e compreender os conceitos, as visões, as práticas e as concepções que influenciaram (e que continuam a influenciar) as crianças, a infância e a Educação Infantil na contemporaneidade.

Em nossa sociedade, nem sempre os espaços ocupados pelas crianças foram os mesmos, visto que “[...] a garantia de atendimento e as concepções de criança e de educação infantil que hoje norteiam as políticas específicas para a educação das crianças pequenas são frutos, também, das intensas transformações pelas quais a sociedade passou” (ABRAMOWICZ; MORUZI, 2010, p. 22).

Para Corsaro (2011, p. 32), a participação das crianças na sociedade “[...] estão restritas pela estrutura social existente e pela reprodução social”. Conforme o autor, as crianças e a infância “[...] são afetadas pelas sociedades e culturas que integram. Essas sociedades e

culturas foram, por sua vez, moldadas e afetadas por processos de mudanças históricas” (CORSARO, 2011 p. 32). Entretanto, as crianças não são seres passivos a essa socialização, mas atores sociais ativos e criativos, (re) produtores de cultura.

Conforme Barbosa (2014, p. 662), as crianças respondem aos contextos em que vivem e criam cultura (s). As crianças são “[...] capazes de interagir com as pessoas e os mundos naturais e simbólicos que as rodeiam e, assim, estabelecem interações e formulam modos de viver”. Essa predisposição “de agir, participar ativamente, falar, criar, significar e aprender é uma resposta das crianças aos contextos em que vivem. O ato de responder deixa marcas, transforma, cria novos modos geracionais de ser e estar no mundo” (ibid.), ou seja, “cria cultura (s)” (ibid.).

Vale destacar que, o atendimento, as práticas e concepções que permeiam a Educação Infantil, e as “[...] políticas específicas para a educação das crianças pequenas são frutos, também, das intensas transformações pelas quais a sociedade passou. Nem sempre as crianças ocuparam o espaço que ocupam hoje em nossa sociedade” (ABRAMOWICZ; MORUZI, 2010, p. 22).

Conforme destaca Sarmiento (2013, p. 5) “[...] a criação de sucessivas representações das crianças ao longo da História produziu um efeito de invisibilização da realidade social da infância”. Nesse aspecto, destacamos que um conjunto de concepções, de normas, de regras, construídas socialmente e historicamente²¹ influenciou as formas de conceber e de tratar a criança e a infância. Visões de criança como “tabula rasa”; como “adulto em miniatura”; como “receptáculo passivo de informações” (a serem socializadas para adentrar e participar da sociedade); como “vir a ser”; como “anjo” (pura, angelical) ou “demônio” (rebelde, delinquente, infratora); como “planta”; como ser “natural ou biológico”; entre outros, atendiam às necessidades do contexto e da época, mas algumas dessas concepções necessitam ser superadas.

Crianças sempre existiram, desde o dealbar da humanidade, mas a infância foi uma construção histórica e social. A partir do século XVIII, um conjunto de saberes relativos à infância passou a ser elaborado. Atualmente, conforme destaca Abramowicz (2011 p. 18), existem disputas dentro dos diversos campos de conhecimento acerca do conceito infância, inclusive dentro do próprio campo da Sociologia da Infância.

Os estudos da criança (vista enquanto ser vivo, sem, contudo, contextualizá-la socialmente e historicamente) emergiram com a biologia, com vistas a descobrir e a estabelecer

²¹ Conforme a época, a etnia, a cultura, a sociedade, a política, a economia, o contexto, entre outros.

“[...] leis universais, a partir das quais, e por via da observação e experimentação, se podiam testar e prever factos” (PROUT, 2005, apud ALMEIDA, 2009, p. 23), os estudos evolucionistas de Charles Darwin contribuíram para propagar o paradigma biológico em que se “[...] pressupõe o carácter natural e, portanto, universal da infância” (ibid.). Dessa forma, as crianças eram vistas como “seres em défice” (em espera para a adultez), como “primitivo natural”, concebidas como o “[...] outro (do adulto), o homólogo dos povos primitivos e o exemplo acabado da distância a percorrer entre incivilizados e civilizados, os outros e nós”. (ibid.).

Almeida (2009, p 22), ao referenciar Prout (2005) destaca que na Modernidade, “[...] a curiosidade e a atitude protectora perante a criança, representada na sua especificidade inocente e vulnerável, como o Outro do adulto, povoa o universo de valores sociais hegemônicos e contagia os interesses científicos da época”. Nesse período dos grandes, “[...] sistemas explicativos do mundo, que se constroem em torno de oposições binárias: infância vs. adultez, privado vs. público, natureza vs. cultural, irracional vs. racional, dependência vs. independência, passivo vs. activo, incompetente vs. competente, brincar vs. trabalhar” (ALMEIDA, 2009, p. 22).

Outras ideias sobre o comportamento infantil também se propagaram e acompanharam as disciplinas e saberes nos últimos 250 anos e continuam presentes na sociedade atual. É o caso da ideia da criança angelical, doce, frágil, que requer cuidados, a “criança anjo” em oposição a criança rebelde, vitimizadora, a “criança demônio” (SARMENTO, 2003). Tais concepções focavam apenas em duas ideias comportamentais extremas e, apesar de adequadas à época, contribuíram por criar distorções sobre a realidade infantil.

Conforme Almeida (2009, p. 24), a criança, ora concebida como “natural” (Charles Darwin – 1809-1882); ora como ser que precisava ser “disciplinado, educado e castigado, devido os impulsos maus e perversos” (Thomas Hobbes – 1588-1679); ora “angelical, ingênua e pura” (J. J. Rousseau -1712-1778); ora “tabula rasa sem conteúdo que precisava ser moldada” (John Locke – 1632-1704); ora “ser passivo a internalizar a cultura e a sociedade em que vivia” (E. Durkheim – 1858-1917) ocupava sempre uma posição subordinada, subalterna e inferior em relação (ou em negação) ao modelo adulto (ALMEIDA, 2009 p. 24). Sociologia e psicologia procuraram “[...] prescrever e normatizar a criança pela infância, ou seja, cada definição é uma, diferente e em disputa” (ABRAMOWICZ, 2011 p. 19).

Mesmo a Sociologia da Infância, ao tentar aprofundar a compreensão dos diferentes objetos que compõem as crianças e a infância e ao destacar a necessidade de olhar também pelas lentes dos sujeitos pesquisados, em muitos países, ainda parece ocupar uma posição

marginal se comparada a outros saberes, como a Sociologia.

Para Corsaro (2011, p. 40) “A negligência ou a marginalização das crianças na sociologia está claramente relacionada às visões tradicionais de socialização, que as relegam a uma função essencialmente passiva”. A maioria dessas teorias, conforme destaca o autor, “[...] era baseada em visões derivadas de uma concepção comportamentalista do desenvolvimento infantil que têm sido severamente contestadas pela ascensão do construtivismo contemporâneo na psicologia do desenvolvimento” (ibid.). Entretanto, embora “[...] as teorias construtivistas do desenvolvimento humano individual forneçam à sociologia uma lente para reorientar as imagens de crianças como agentes ativos, essas teorias até recentemente focalizaram principalmente o desenvolvimento de resultados” (CORSARO, 2011 p. 40), ou seja, “[...] falharam na consideração da complexidade da estrutura social e das atividades coletivas das crianças” (ibid.).

Na Idade Média, boa parte das crianças era considerada “apêndices do gineceu”, pertencentes ao mundo feminino. Elas permaneciam nessa situação até terem capacidade de trabalhar, de reproduzir, de participar na guerra, de adentrar precocemente na vida adulta, reforçando a ideia de que “[...] apesar de ter havido sempre crianças, seres biológicos de geração jovem, nem sempre houve infância, categoria social de estatuto próprio” (SARMENTO, 2003, p. 3).

Com a privatização e a sentimentalização da família conjugal, o “sentimento de infância” demarcaria um traço distintivo entre as sociedades Medievais (do Antigo Regime) e as sociedades Modernas (ALMEIDA, 2009). O sentimento de infância, oriundo dos estudos iconográficos do historiador Ariès (1973) contribuiu com o processo de construção histórica da infância e com uma nova representação da criança na Modernidade.

Ao referenciar Ariès, Corsaro (2001) destaca que na sociedade medieval faltava essa atenção e sentimento pela criança, visto que a ideia de “infância não existia”. O que não significava, contudo, que as crianças “[...] fossem negligenciadas, esquecidas ou desprezadas” (CORSARO, 2011, p.75). Conforme o autor, a ideia de infância “[...] não deve ser confundida com a afeição pelas crianças: ela corresponde a uma atenção à natureza particular da infância, essa natureza particular que distingue a criança do adulto [...]” (ibid.).

Os estudos iconográficos de Ariès (1981) constituíram marco histórico para os estudos infantis, visto que buscaram ilustrar como as crianças²² eram representadas (ABRAMOWICZ; MORUZZI, 2010 p. 22). Foi Ariès (1981) “[...] quem primeiro demonstrou

²² Século XIII a XVII.

ser a infância uma construção social e histórica e não um fato natural e universal das sociedades humanas” (MARCHI, 2010).

A relevância das contribuições de Ariès foi defendida por Sarmiento (2008, p. 8) ao afirmar que “o reconhecimento do estatuto diferencial e desigual das pessoas de idade mais nova não foi sempre assente, sendo a infância considerada como fruto da Modernidade”. Os estudos de Ariès (1973), segundo Sarmiento (2005) com a ênfase no surgimento do “sentimento de infância”, desenvolveram nas pessoas “[...] uma consciência de alteridade das crianças em relação aos adultos, que é decisivo para essa construção histórica, com um contínuo, dinâmico e distinto (em face da Antiguidade) processo de desenvolvimento desde o dealbar da modernidade” (SARMENTO, 2005, p. 367).

Os estudos de Ariès contribuíram para chamar a atenção de outros pesquisadores e estudiosos para a área, ao enfatizar a existência de um sentimento (de infância) que até então parecia não ter sido notado antes da Modernidade.

No entanto, Corsaro (2011) também descreve que os métodos de estudos de Ariès também foram criticados: Linda Pollock (POLLOCK 1983, p. 268 apud CORSARO, 2011 p. 80) questionou a metodologia utilizada por Ariès, visto que suas fontes se baseavam em formas indiretas, ou seja, fontes secundárias para estudar a infância, como panfletos, literaturas, cartas e pinturas. Pollock acreditava que estudos de fontes primárias seriam ideais e mais seguras, como no caso de autobiografias, notícias de jornais, diários, etc. o que evitaria deturpações sobre como as crianças eram vistas e tratadas no passado.

Apesar das controvérsias que envolvem os estudos de Ariès, parece haver algum consenso em torno da “[...] ideia de que, se a modernidade não “descobriu a infância”, pelo menos construiu a infância moderna, razão suficiente para retermos da lição de Ariès a noção de construção histórica desta categoria social de tipo geracional” (SARMENTO 2008, p. 8).

Concebida como uma estrutura universal e também geracional, a infância, “[...] ora é uma estrutura universal, constante e característica de todas as sociedades, ora ela é um conceito geracional, uma variável sociológica que se articula à diversidade da vida das crianças [...]” (ABRAMOWICZ, 2011 p. 18).

Para Muller (2010, p. 14) “[...] a infância não é uma categoria única, mas universal e singular ao mesmo tempo”. A própria Sociologia da Infância possui estudos que defendem que a infância é *singular* ou *plural*. Singular, como “[...] estrutura universal, constante e característica de todas as sociedades” (FARIA; FINCO, 2011, p. 18) e plural, por se constituir “[...] uma variável sociológica que se articula à diversidade da vida das crianças considerando a classe social, o gênero, e pertencimento étnico” (FARIA; FINCO, 2011, p. 18). Para Cohn

(2009, p. 14) a “[...] infância é um modo particular, e não universal, de pensar a criança”.

Conforme destaca Abramowicz e Moruzi (2010, p. 9), a criança e a infância devem ser entendidas a partir do contexto em que vivem, que é formado e construído a partir “[...] da história, da geografia, da língua e da cultura de cada lugar em que a criança vive e/ou viveu. Dessa forma, para se compreender o que é a criança e conseqüentemente sua infância, precisamos localizá-la num tempo e num espaço” (ibid.), ou seja, “[...] nem a criança e nem a infância são categorias universais e únicas” (ibid.).

Na Modernidade, em consonância com o “sentimento de infância”, construiu-se também o “sentimento de amor materno”. Conforme Abramowicz e Moruzzi (2010, p. 23), ao referenciar Elisabeth Badinter (1985), o amor materno também foi uma construção social, ao qual, tanto os homens quanto as mulheres podiam senti-lo ou não. Esse sentimento foi necessário para a sobrevivência infantil que ocupava até então uma posição marginal. Dessa forma, buscou-se discursar a ideia de que esse sentimento de amor materno era inato, visto que a criança precisa de alguém para cuidar e protegê-la. Dessa forma, percebe-se como “[...] a história da criança e das mulheres percorre caminhos comuns” (ibid.).

O sentimento de infância, contudo, não evitou a subalternidade (desigualdade) do grupo etário ocupado pelas crianças em relação aos outros grupos, visto que havia um controle adulto sobre elas (o que inversamente não ocorria) (SARMENTO, 2008, p. 7). Não havia um olhar igualitário para as especificidades das crianças, que considerasse suas falas e/ou sua participação como ativa e (re) produtiva no meio social.

Para Bochorny (2012, p. 73), embora existam relações verticais (ou subalternas), as crianças “[...] encontram estratégias de comunicar e de expressar suas formas de inteligibilidade do mundo, de partilhar significados e de enriquecer sua cultura lúdica, por meio de suas brincadeiras”. Dessa forma, compreende-se que as crianças constroem ativamente formas de significado no mundo, assim como participam da produção cultural por meio de suas rotinas e culturas infantis.

A partir da Modernidade, a criança foi condicionada a um processo de institucionalização, influenciada pela Revolução Industrial, pelas mudanças sociais, econômicas e na estrutura familiar, pela criação das instituições escolares públicas e, posteriormente, sua obrigatoriedade em frequentá-las, por uma parte da sociedade que - dispensada do trabalho e do cuidado das aias - passaria a ser incentivada, por suas famílias, a ir para as escolas. No final do século XX, os espaços institucionalizados expandiram-se e universalizaram-se e os pais passaram a requisitar esses “espaços” com maior frequência.

A Institucionalização da infância constitui-se um processo inerente ao surgimento

e construção do espaço escolar público. A partir delas ocorreram mudanças e foram criadas normas e saberes que resultariam em disciplinas voltadas para as crianças. Na França, a criação desses “espaços institucionalizados” fez surgir dois conceitos que marcaram o processo de institucionalização naquele país, o “ofício de criança” e “ofício de aluno”.

Para Marchi (2010, p. 190), “[...] ambas remetem aos “processos de invenção” (CHAMBOREDON; PRÉVOT, 1973) e de modelagem de programas, regras, instrumentos e práticas pedagógicas que fazem da escola o lugar, por excelência, da criança”. Lugar em que a criança deve, “[...] exercer seu “ofício” e comportar-se de acordo com a natureza de sua “identidade infantil” tal como esta emana da definição socialmente dada à infância” (MARCHI, 2010, p. 190). Nesse aspecto, “estamos diante do enquadramento da criança – ainda na primeira infância – a papéis institucionalmente prescritos” (ibid.), o que quer dizer, “[...] no centro nevrálgico da “institucionalização da infância”, visto como um movimento de invenção de racionalização de atividades para este período da vida. Trata-se, em resumo, do movimento da construção social da norma moderna da infância e do comportamento infantil” (ibid.).

A institucionalização infantil não garantiu autonomia nem poderes para que a criança pudesse ter seus direitos assegurados, mas alguns acontecimentos marcaram a história da criança e da infância na Modernidade e merecem destaque. Conforme destaca Almeida (2009, p. 20):

- 1923 – Publicação da primeira Declaração sobre os Direitos da Criança, pela Sociedade das Nações;
- 1945 – Criação do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), com o objetivo de “[...] melhorar a vida das crianças no mundo e agir no sentido de lhes providenciar serviços de saúde, educação, nutrição e bem-estar”;
- 1959 – Aprovação dos 10 princípios da Declaração dos Direitos da Criança, pela Assembleia Geral das Nações Unidas aos quais “[...] despontam os direitos associados ao nome e nacionalidade, ao brincar e ao seu desenvolvimento numa atmosfera de paz e amizade”;
- 1989 – Aprovação da Convenção sobre os Direitos da Criança pelas Nações Unidas (aos quais somente a Somália e os EUA não a ratificaram).

Inerente à construção social da infância, a Modernidade se destaca pela criação da escola pública; pela expansão da escola em massa; pela libertação das atividades de trabalho produtivo; pela proclamação da escolaridade obrigatória (consequência: institucionalização educativa da infância); pela ênfase na família e no cuidado, proteção e estímulo da criança, com vistas em seu desenvolvimento; pela criança como objeto/alvo de conhecimento da pediatria,

da psicologia, da pedagogia, ao qual se operou um conjunto de normas, de procedimentos, de atitudes e de prescrições que configuraram a administração simbólica da infância, de forma a condicionar e constranger a vida das crianças na sociedade, com a frequência/estipulação ou restrição de certos lugares; com a alimentação permitida/proibida; com a admissão/recusa de participação na vida coletiva; com a configuração de áreas reservadas aos adultos: com a produção e o consumo; com um espaço cultural erudito; com ação cívica-política; com a configuração de um ofício de criança (ligado à atividade escolar, mas enunciado nos seus traços comportamentais); com a ideia de uma infância global; com a exclusão das crianças do espaço estrutural da produção (SARMENTO, 2004).

Ainda conforme Sarmiento (2004), na 2ª Modernidade (ou pós-Modernidade), ocorreram vários fatores complexos de rupturas sociais (relativos à Modernidade) que caracterizaram esse período: substituição de uma economia industrial pela de serviços; criação de dispositivos de mercado à escala universal; mudanças de polos industriais para outras localizações em que a mão de obra fosse mais barata (países periféricos e semiperiféricos); hegemonia pelo poder de uma potência (Estados Unidos); rupturas no mercado de trabalho e aumento das taxas de desemprego; crise de subsistência dos Estados-Providência, etc.; crianças passam a “contar na economia” e a participar dela pelo lado da produção, inclusive pelo trabalho infantil nos países periféricos; foco do marketing, da moda e da publicidade na promoção de produtos infantis.

Para a esse último seguimento (indústria de produtos e de publicidade destinado às crianças), Corsaro (2011, p. 148), assevera que é “[...] o significado simbólico e o valor que as crianças atribuem aos brinquedos que mais interessa à pesquisa de mercado, cujo principal objetivo é compreender as crianças como consumidores de brinquedos e de outros materiais”.

A deslocação dos polos industriais manufatureiros a países periféricos e semiperiféricos e a conseqüente revolução tecnológica, na 2ª modernidade, contribuiu para revelar algo que parecia escondido, mas que sempre existiu: o trabalho infantil. Outros problemas (além do trabalho infantil) também assolam as crianças e a infância na atualidade, não só nos países pobres, mas universalmente, como a pedofilia; a exploração do marketing e do consumo infantil; as disputas multiculturais nos “espaços” infantis; as drogas; a prostituição, etc. permanecem ocultos pela mídia e pelos meios de comunicação em massa (SARMENTO, 2003 p. 6-7).

Além das questões relativas à economia, à política, ao mercado de trabalho, à globalização, na 2ª Modernidade mudanças e transformações influenciaram a escola e a família. Como destaca Sarmiento (2004):

Escola: de massas (no sentido de homogênea), na Modernidade passou a ser um campo heterogêneo e multicultural na 2ª modernidade, com a oposição e a disputa entre as instâncias da cultura escolar x cultura familiar; diferentes proveniências sociais e étnicas passaram a contribuir para a turbulência dos contextos organizacionais de ação educativa; ressaltaram-se os indicadores de insucesso escolar, a ênfase nas questões comportamentais e a empresalização da ação educativa; regressão à concepção da escola autoritária, seletiva e segregadora; emergiram as contra correntes, que, muitas vezes, confundem: crianças no centro, educação para a cidadania, com disciplinarização social e participação educativa/autonomia com subordinação aos programas periciais.

Família: Tensões reinstitucionalizadoras, em torno de transformações estruturais crescentes, como monoparentalidade; precocidade da maternidade; aumento de famílias reestruturadas e lares sem criança; espaço problemático e crítico, onde se encontra afeto ou disfuncionalidade, acolhimento ou mau-trato; troca de papéis geracionais, com a crescente ocupação do espaço doméstico pelos adultos (aposentados, desempregados, em licença de trabalho, etc.); saída das crianças para as múltiplas agências de ocupação e de regulação do tempo, como ludotecas, cursos, escolinhas, etc.; criou-se uma ideia de globalização da infância, ao qual parece haver uma só infância no espaço mundial, com todas as crianças partilhando os mesmos gostos; influência do mercado de produtos culturais para a infância, moda, alimentação fast-food, material escolar, serviços recreativos, cadeias de franchising, etc. (SARMENTO, 2004 p. 6-7).

Com tantas mudanças, o lugar social reservado às crianças parece não ser o mesmo. Ser criança, na 2ª Modernidade, consiste em viver num mundo em transformações, cheio de desafios e paradoxos. Diante das desigualdades sociais, das guerras, da fome, da pobreza, as mais afetadas são as crianças, já que não existem representantes infantis que defendam seus interesses. O que existem são outras categorias geracionais representadas pelos adultos, que falam e que decidem pelas crianças.

A “morte da infância”, anunciada por Postman (1983 apud SARMENTO, 2003) refere-se à difícil demarcação da tênue linha de passagem da infância para a adolescência ou para a fase adulta na atualidade, visto que, cada vez mais as crianças estão assumindo precocemente papéis adultos, como usar roupas da moda, se maquiar, usar tabletes e smartphones, entre outros.

Para Sarmiento (2013, p. 10), “[...] é incorrecto falar-se em morte da infância, ainda que, efectivamente, a infância contemporânea sofra constrangimentos poderosos e se apresente especialmente vulnerável à colonização dos seus mundos de vida pelos adultos”. O autor

destaca que, em contrapartida à morte ou inexistência da infância proclamada nos dias atuais, a infância não morreu, mas passa por “transformações”. Para Sarmento (2003, p. 10), “[...] contrariamente aos propagandeadores da “morte da infância” (Postman, 1983) – consideramos que a 2ª modernidade radicalizou as condições em que vive a infância moderna”. Entretanto, “[...] não a dissolveu na cultura e no mundo dos adultos, nem tão pouco lhe retirou a identidade plural nem a autonomia de ação que nos permite falar de crianças como actores sociais” (ibid.), ou seja, “a infância está em processo de mudança, mas mantém-se como categoria social, com características próprias” (ibid.).

A “morte da infância” também é questionada por David Buckingham (2006). Referenciado por Almeida (2009, p. 126), destaca-se a necessidade em desconstruir as visões essencialistas, deterministas e unidimensionais, “[...] sobre o papel das novas tecnologias – ora como causadoras da <<morte da infância>>, ora como criadoras de uma jovem <<geração tecnológica>> (BUCKINGHAM; WILLETT, 2006)”, visto que, “ambas negligenciam os contextos sociais em que as novas tecnologias são usadas, esquecem diferenças que contam, por exemplo, entre rapazes e raparigas, ricos e pobres” (ALMEIDA, 2009, p. 126).

Na 2ª Modernidade, radicalizaram-se e potencializaram-se as imagens antagônicas²³ de criança e as condições em que viviam na Modernidade, ao ponto de alguns autores proclamarem a “morte da infância”. Mas, além das mudanças na imagem e nas condições de vida infantis, as transformações históricas e sociais também incidiram sobre umas das especificidades características das culturas infantis: a ludicidade. Nesse aspecto, destacamos que, nesta dissertação, as palavras “jogo, lúdico, cultura lúdica, brincadeira, brincar ou jogar, entre outras”, foram utilizadas como sinônimas, visto que o objetivo não foi conceituar e diferenciar os termos, mas destacar a importância e a necessidade da ludicidade, com vistas a compreendê-la, a valorizá-la e a fomentá-la, por meio do estreitamento da interactividade entre adultos e crianças, crianças e adultos e crianças e pares infantis.

Assim como as concepções de criança e de infância se modificaram ao longo do tempo, o jogo também sofreu transformações e passou “[...] do divertimento ocasional para a existência dos clubes e da competição organizada” (HUIZINGA, 2000 p. 141). Conforme o autor, na forma de esportes, as características fundamentais do jogo parecem se perder, com o alto nível de seriedade e de exigência requeridas.

²³ Criança desejada x rejeitada; livre x abandonada; amada x enviada para as instituições de custódia; espontânea x perturbadora do quotidiano dos adultos; sonhadora x comprada e seduzida; depositária do futuro/esperança x temida na turbulência que leva à escola/família; romântica x crise social; protegida x violentada; vítima x vitimadora (SARMENTO, 2004).

Existe uma complexidade de definir/analisar o significado que a palavra jogo exprime²⁴ visto que, ao falarmos dele, “[...] como algo que todos conhecem e ao procurarmos analisar ou definir a ideia que essa palavra exprime, precisamos ter sempre presente que essa noção é definida e talvez até limitada pela palavra que usamos para exprimi-la” (HUIZINGA, 2000, p. 24). Nesse aspecto, “[...] nem a palavra nem a noção tiveram origem num pensamento lógico ou científico, e sim na linguagem criadora, isto é, em inúmeras línguas, pois esse ato de "concepção" foi efetuado por mais do que uma vez” (ibid.). Dessa forma, não seria permitido “[...] esperar que cada uma das diferentes línguas encontrasse a mesma ideia e a mesma palavra ao tentar dar expressão à noção de jogo, à semelhança do que se passa com as noções de "pé" ou "mão", para as quais cada língua tem uma palavra bem definida” (ibid.).

Brincar não é exclusividade das crianças, visto que os adultos e os animais também brincam. Nesse aspecto, compreende-se que o jogo antecede à cultura e o surgimento da própria civilização. Para Huizinga (2000), o jogo “[...] não está ligado a qualquer grau determinado de civilização, ou a qualquer concepção do universo”. Ele “[...] ultrapassa a esfera da vida humana, é impossível que tenha seu fundamento em qualquer elemento racional, pois nesse caso, limitar-se-ia à humanidade” (HUIZINGA, 2000, p. 6).

Nos primórdios da humanidade, o jogo ocupava originalmente um lugar de destaque, centrava-se no cotidiano das sociedades primitivas através dos rituais religiosos e assumia um “[...] carácter místico, confundindo-se com o divino” (HUIZINGA, 2000, p. 69). Comum entre chineses, árabes, gregos, romanos, esquimós, índios, entre outros povos, o jogo evidenciava-se em áreas como o direito, a guerra, o conhecimento (jogos de enigmas), a poesia, a filosofia, a música, a dança, os esportes (HUIZINGA, 2000).

No livro “Os melhores jogos do mundo” (1978, n.p.) encontramos a origem e a história de diversos jogos. Conforme o livro, muitos jogos “que hoje não passam de simples e alegres divertimentos infantis, nada mais são, na verdade, do que reminiscências de rituais mágicos e religiosos quase tão antigos quanto o próprio homem”. O cabo-de-guerra seria uma “[...] dramatização simbólica da luta entre as forças da natureza, tal como os homens a representavam há milhares de anos” (ibid.) e a amarelinha, apesar de comum entre as crianças, ligava-se aos “[...] antigos mitos sobre os labirintos e as jornadas que os espíritos faziam da Terra ao Céu, após a morte” (ibid.).

Com as transformações históricas e sociais, o valor concebido ao jogo assumiu outras representações, vertentes e concepções, deixou de ser primordial e passou a ser associado

²⁴ Ressaltamos que o objetivo não é conceituar ou definir o significado do jogo, mas compreendê-lo, valorizá-lo e fomentá-lo.

à ideia de lazer, de ócio, de oposição ao trabalho e, portanto, uma atividade secundária.

Se, antes o jogo era primordial e ocupava diversas esferas da vida e do cotidiano, como “[...] um dos elementos espirituais básicos da vida”, presente entre animais, crianças e adultos; nos jogos de força e de destreza, de sorte, de adivinhação, exposições de todo o gênero (HUIZINGA, 2000, p. 24), com as transformações históricas e sociais²⁵ seu valor passou a assumir um caráter secundário.

Para Huizinga (2000, p. 58), conforme uma civilização “vai-se tornando mais complexa, vai-se ampliando e revestindo-se de formas mais variadas, e que as técnicas de produção e a própria vida social vão-se organizando de maneira mais perfeita [...]”. Nesse sentido, “[...] o velho solo cultural vai sendo gradualmente coberto por uma nova camada de idéias, sistemas de pensamento e conhecimento; doutrinas, regras e regulamentos; normas morais e convenções que perderam já toda e qualquer relação direta com o jogo” (ibid.). Diz-se então “[...] que a civilização se tornou mais séria, devido ao fato de atribuir ao jogo apenas um lugar secundário. Terminou o período heróico, e a fase agonística parece, ela também, pertencer unicamente ao passado” (ibid.).

Para Brougère (1998, p. 43-44), o jogo “[...] tem uma função social, um sentido social através de uma especificidade caracterizada pelo “como se”, pelo fingimento”. Conforme destaca o autor, “antes de ser a atividade principal das crianças, a simulação lúdica parece ser um meio de expressão cultural, uma linguagem, até mesmo um ato eficaz na relação da sociedade com o sobrenatural, mesmo que usos profanos possam existir [...]” (p. 43). Mas o jogo não se origina do religioso, antes, “[...] é uma linguagem da qual a religião pôde se apropriar assim como a criança se apropriou. O sentido pode variar: sem dúvida, não há simbólico lúdico em sentido único” (p. 43), visto que “[...] a interpretação se faz sempre no quadro específico de uma cultura” (BROUGÈRE, 1998, p. 43).

O jogo assumiu outras características fundamentais, cada vez mais sutis nas sociedades, que parecem ter secundarizado a cultura lúdica com o passar do tempo. Entretanto, para as crianças, brincar constitui uma especificidade, aquilo que de “mais sério” elas fazem (SARMENTO, 2004).

Para Brougère (1998, p. 30), “o jogo está associado ao papel social da infância. A criança brinca porque, em nossas sociedades, ela não tem talvez nada mais a fazer além do trabalho escolar”. Ainda conforme o autor, o jogo “[...] é a ocupação diversificada de uma esfera original de tempo livre, livre de qualquer atividade social diretamente útil”. No entanto, a esfera

²⁵ Huizinga (2000) descreve a transição do homem, de Homo Sapiens a Homo Ludens e agora, Homo Faber.

lúdica da criança “[...] não é tão desenvolvida em todas as sociedades, não é estruturada da mesma maneira. Algumas sociedades rurais supõem da parte da criança uma participação nos trabalhos adultos”, assim como em outros contextos as meninas realizam trabalhos domésticos, e em outros, parece-se ocupar de outras formas de jogo (BROUGÈRE, 1998, p. 30).

No contexto escolar pesquisado, a ludicidade e a interactividade destacavam-se em diversos momentos, principalmente no recreio. Certo dia, duas crianças caminhavam de braços dados pelo pátio e uma delas segurava um ramalhete de flores murchas, como se fosse um buquê. Ambas andavam de um lado para o outro. Observava a cena, curiosa, quando outra criança (que também observava a cena de longe) se aproximou para explicar que as duas crianças estavam “*brincando de casamento*”.

Intrigada para saber onde elas conseguiram aquele ramalhete de flores, indaguei:

Pesquisadora: “*Mas onde elas pegaram as flores*”?

Rindo, a criança respondeu: “*No lixo*”.

Surpresa, descobri posteriormente que, aquelas flores eram utilizadas para decorar alguns ambientes da escola. Ao murcharem e perderem a beleza, as faxineiras, os funcionários ou as próprias professoras jogavam as flores no lixo. Percebendo que eram descartadas, as crianças reutilizavam-nas (mesmo murchas ou secas) para brincar e (re) significar imaginativamente situações e/ou ações vistas ou vivenciadas por elas no cotidiano.

O sinal para retornar à classe havia interrompido o diálogo e a brincadeira de casamento, mas as flores não foram descartadas! Mais tarde, conversando com outras crianças, soube que elas tiveram outra finalidade: serviram de presente à professora!

Duda revelou: “*A pró ganhou flor de velório e ainda que achou no lixo*”.

A observação e/ou experiência real das crianças com velório e casamento permitiu que aquelas flores (uma espécie de margarida de jardim) fossem associadas aos velórios e imaginativamente transmutadas em “*buquê*” de casamento. Por fim, ainda serviram de presente para a professora²⁶. Esse fato demonstrou que as crianças (re) significaram criativamente os conhecimentos que tinham acerca das experiências sobre casamento e velório.

As experiências vivenciadas no cotidiano com os pares, com outras crianças mais experientes ou com os adultos permitiram às crianças atribuir novos significados às flores por meio do lúdico e da imaginação, não se limitando a (re) produzir apenas a função de “*decorar o ambiente*”. Dessa forma, compreende-se a necessidade em valorizar as culturas da infância,

²⁶ Mesmo sabendo que as flores eram as mesmas usadas para decorar a escola e que haviam sido jogadas no lixo, e, posteriormente resgatadas pelas crianças, a professora demonstrou felicidade ao receber o “*presente*”. Ela sabia da procedência das flores, mas valorizava verdadeiramente a intenção das crianças.

visto que a falta de entendimento dela pode distanciar e dificultar o processo de comunicação entre adultos e crianças. Vale destacar que, além de priorizar experiências diversas, as aulas devem se constituir em encontros humanos.

Constantemente, as crianças são incumbidas com diversos deveres, inclusive, o de frequentar a escola. No entanto, elas desejam viver a infância no momento presente, partilhando o tempo entre ser aluno e ser criança. Elas criam “estratégias” para tentar burlar normas e regras, visto que são desejosas de viver suas infâncias sem preocupações com os adultos ou com o futuro.

Para Bochorny (2012, p. 60) “[...] as crianças vivem o momento presente, indiferentes às imposições dos educadores, desejando ter *infância*, tempo da vida, sem preocupação com a vida futura”. No entanto, elas “[...] dividem seus tempos entre ser *aluno* e alguém que comunica em suas ações, seu tempo de infância e sua cultura, que transforma parte do tempo de estar na escola em tempo de ter infância” (ibid.).

Em tempos de globalização, de “infâncias”, brincar na rua ou brincar com os amigos parece ultrapassado, secundarizado, esquecido ou perdido em meio a tantos recursos midiáticos, tecnológicos e digitais que avançam velozmente²⁷. Mas o que as crianças da pesquisa demonstraram é que o que elas mais queriam (e querem) na Educação Infantil²⁸, era brincar e ter amigos.

Para Brougère (1998, p. 58) “a função que se atribui ao jogo depende estritamente das representações que se tem da criança”. Para o autor, atrelada à concepção de jogo, “[...] encontra-se uma representação da criança que torna difícil, até mesmo impossível, uma valorização de suas atividades espontâneas” (ibid.).

Ser criança (e adulto), num mundo permeado por diferenças e por desigualdades (sociais, culturais, econômicas, étnicas, entre outras) é um desafio! Vivemos na modernidade líquida, onde tudo²⁹ é superficial e passageiro e o que é sólido, com o tempo se liquefaz (LA TAILLE, 2009). Alguns conceitos e estudos, antes importantes, foram superados. Outros, ainda perduram. Estamos em constante (des) construção. Estudos mais recentes, como da Sociologia da Infância, ressaltam a importância de se valorizar a criança como ator social, fonte do novo e a Educação Infantil como espaço de “possibilidades”, aos quais se deve pensar em tempos, em recursos, em materiais, em ações repletas de sentido e de intencionalidade, com vistas a fomentar e a valorizar as interações e as brincadeiras.

²⁷ Como tablets, smartphones, computadores, games, entre outros.

²⁸ E também no Ensino Fundamental.

²⁹ Gostos, prioridades, concepções, relações sociais, regras, costumes, entre outros.

4. EDUCAÇÃO INFANTIL: TEMPOS, ESPAÇOS, RECURSOS, CONCEPÇÕES E AÇÕES REPLETAS DE POSSIBILIDADES E DE SENTIDOS.

A pouca qualidade ainda presente na educação infantil pode estar relacionada à concepção equivocada de que o brincar depende apenas da criança, não demanda suporte do adulto, observação, registro nem planejamento.

Tal visão precisa ser desconstruída, uma vez que a criança não nasce sabendo brincar.

Ao ser educada, a criança deve entrar em um ambiente organizado para recebê-la, relacionar-se com as pessoas (professoras, pais e outras crianças), escolher os brinquedos, descobrir os usos dos materiais e contar com a mediação do adulto ou de outra criança para aprender novas brincadeiras e suas regras.

Depois que aprende, a criança reproduz ou recria novas brincadeiras e assim vai garantindo a ampliação de suas experiências.

É nesse processo que vai experimentando ler o mundo para explorá-lo: vendo, falando, movimentando-se, fazendo gestos, desenhos, marcas, encantando-se com suas novas descobertas.

(BRASIL, 2012, p. 11-12)

Figura 9: ludicidade entre adultos e crianças.



Fonte: Fotos tiradas pelos colaboradores ou pela pesquisadora.

Para melhor compreender as concepções e as visões de criança e de infância, presentes na contemporaneidade, investigaram-se como elas foram historicamente e socialmente construídas³⁰ ao longo do tempo. Da mesma forma, o entendimento e a valorização das propostas referentes aos eixos interactividade e ludicidade no contexto da Educação Infantil exigiu compreender a origem das instituições, que eram concebidas inicialmente como espaço de atendimento e de cuidado e, posteriormente, como Educação Infantil.

Originalmente, a palavra "escola" significava "ócio". Posteriormente, conforme

³⁰ E superadas.

Huizinga (2000, p. 108), ela adquiriu antagonicamente o significado de “trabalho e preparação sistemática”, fato que ocorreu “[...] à medida que a civilização foi restringindo cada vez mais a liberdade que os jovens tinham de dispor de seu tempo, e levando estratos cada vez mais amplos de jovens para uma vida quotidiana de rigorosa aplicação, da infância em diante” (ibid.).

Conforme Peloso (2009, p. 24), a educação formal esteve ausente por muito tempo. A educação ocorria informalmente e “por muito tempo a família foi responsável pela educação das crianças. Nas sociedades tribais ou primitivas não havia necessidade de se ter escolas, as crianças não eram diferenciadas dos adultos”, mas compartilhavam e viviam as mesmas circunstâncias. A educação ocorria por meio da família, com vistas à sobrevivência. Com as mudanças na estrutura social, foi necessário transmitir o conhecimento acumulado por meio de escolas, cujo objetivo era instruir e não educar. “Esse tipo de educação prevaleceu durante a Antiguidade e a Idade Média” (PELOSO, 2009, p. 24).

Peloso (2009, p. 24) destaca que, com o Renascimento e a Idade Moderna, a escola tornou-se imprescindível, isso porque “[...] a Escola é uma criação burguesa do século XVI, época em que surge o sentimento da infância e da família”. Na Modernidade, houve a necessidade de um “novo homem, que contemplasse as exigências da forma de organização social, a qual solicitava valores conservadoristas e morais” (PELOSO, 2009, p. 25).

A primeira instituição de atendimento infantil teve origem na Itália, expandiu-se por toda a Europa e, posteriormente, chegou ao Brasil. Em território nacional, com a chegada dos portugueses, os primeiros atendimentos à criança ocorreram por meio dos jesuítas. Duas imagens de criança, trazidas pela igreja, se destacavam, a “criança mística” e a “criança que imita Jesus” (PELOSO, 2009, p. 25). Conforme a autora, tais concepções, “por mais que se tratassem de modelos ideológicos, somados a atitudes cristãs europeias, contribuíram para um novo olhar sobre a infância e para a valorização da criança” (ibid.). Os jesuítas educavam e catequizavam os índios e os órfãos. Nesse aspecto, e de forma informal, ocorria a instrução. Conforme a autora, até o início da República não havia amparo e atendimento educacional para as crianças de zero a seis anos e pouco se fazia pelas crianças (ibid.).

Conforme Santos (2009, p. 33) “durante a colonização, existia um número pequeno de escolas, cujos responsáveis eram os jesuítas, que atendiam um público muito específico”. Vale destacar que, “o ensino público foi criado apenas na segunda metade do século XVIII, durante o governo do Marques de Pombal, mesmo assim de forma muito precária” (ibid.).

No Brasil, desde o descobrimento e vinda dos portugueses, até o surgimento das primeiras instituições para acolher as crianças órfãs e abandonadas deve ser pensado com ressalva, visto que, conforme destaca Müller et. al. (2011, p. 70) “quando os debruçamos sobre

os estudos das infâncias no Brasil desde a chegada das embarcações portuguesas, verifica-se uma história de sofrimento, exploração e violência”. No decorrer das viagens nos navios que traziam principalmente os escravos, quando as crianças sobreviviam “[...] sobreviviam também, a todo tipo de sevícias. Essas crianças eram, na sua maioria, de origem pobre, órfãos ou filhos acompanhando os pais e não possuíam mais nada” (ibid.).

Müller et. al. (2011, p. 71) assevera ainda sobre diferenças e particularidades existentes na vida (e nas formas de tratamento) das crianças índias (curumim), negras (moleque/moleca) ou brancas (sinhozinho/sinhozinha). A autora destaca que “o regime de escravidão no Brasil durou do início do século XVI ao fim do século XIX: foram quatro séculos de extrema exploração” (MÜLLER ET. AL, 2011, p. 73), o que contribuiu diretamente para a “exploração de crianças e adolescentes em trabalhos variados, desde o mais leve como o doméstico até o mais pesado, como o serviço nas lavouras e engenhos, fator interveniente, inclusive, na baixa expectativa de vida dessa população” (ibid.). Além da exploração, as crianças eram vendidas, com ou sem os pais.

Apesar das discrepantes formas de vida e de tratamento dado a índios, negros ou brancos, é inegável que houve aspectos positivos, como o valor, a contribuição e a herança deixada por cada povo nesse país. Com a chegada dos imigrantes (italianos, espanhóis, alemães, japoneses, entre outros) acentuou-se ainda mais a miscigenação - característica marcante do povo brasileiro. Nesse aspecto, Müller et. al. (2011, p. 75) destaca que “de todas as etnias ficaram resquícios participantes hoje da cultura brasileira. Comidas, nomes de pessoas, danças, músicas, palavras, brincadeiras, rituais, etc.”.

Em 1726, a roda dos expostos chegou ao Brasil, vigorando até 1950. Conhecida como “roda dos expostos”, era um local de acolhimento de crianças abandonadas, que eram deixadas num eixo giratório. Ao se apertar a campainha, ela girava, garantindo o anonimato da pessoa que acabara de abandonar a criança. Era uma instituição do tipo “total”, visto que as crianças viviam ali integralmente. Grande parte das crianças, devido às condições precárias de vida, acabava morrendo. (MARCÍLIO, 1997).

Além da roda dos expostos, até o início do século “[...] o atendimento de crianças em creches inexistia basicamente no Brasil” (OLIVEIRA, 1988, p. 44). Oliveira (1988, p. 44) destaca que o que havia, era o cuidado da “criança pequena longe da mãe no meio rural e a absorção natural das inúmeras crianças órfãs ou abandonadas, filhos bastardos originados em geral da exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco”. Tais crianças eram “adotadas por famílias de fazendeiros, ou o recolhimento das mesmas nas “rodas de expostos” existentes em algumas cidades, criadas desde o início do século XVIII por entidades religiosas

que procuravam fazer com que elas fossem conduzidas a um ofício [...]” (ibid.). Quando fossem maiores eram encaminhadas a esse ofício, preparadas como “mão-de-obra barata” (OLIVEIRA, 1988, p. 44-45).

As primeiras referências mais consistentes do “[...] reconhecimento da infância na legislação brasileira se encontram na regulamentação da atuação dos juízes de paz e se referem aos órfãos, principalmente a partir do século XVIII” (MÜLLER et. al, 2011, p. 76). Subsequentemente, no “Código Criminal do Império, de 1830, ficou estabelecida a inimputabilidade relativa das crianças até 14 anos” (ibid.). Após essa idade “o adolescente respondia como um adulto. Em 1891, um decreto lei regulariza a jornada de trabalho dos menores nas fábricas” (ibid.). No fim do século XIX, com a influência do capitalismo, a industrialização, crescimento e urbanização dos centros, as crianças (principalmente pobres) passaram a preocupar as autoridades. Nesse aspecto, as crianças que não estavam sob a custódia dos adultos (pais/tutores) eram tidas como abandonadas. Tais crianças, mais as indígenas e os loucos recebiam a denominação de “menores” (MÜLLER et. al., 2011, p. 77).

No início do século XX, em 1927, surge o Código dos Menores, ao qual “[...] consolidou as leis de assistência e proteção aos menores” (MÜLLER et. al., 2011, p. 78). Nesse aspecto, cabia ao Estado, assistir, proteger, profissionalizar e educar o menor. (ibid.). Na prática, esse decreto aumentou o controle repressor por parte do Estado, que assumia o direito de intervir e suspender o poder familiar, quando necessário, das crianças e adolescentes pobres, assim como as crianças de rua, os vadios e os delinquentes (ibid.).

Conforme destaca Santos (2009, p. 33-34), o Código de Menores estava “[...] voltado para a proteção social das crianças e adolescentes que foram abandonas pelas famílias ou que cometiam qualquer infração. Dessa maneira, foi a primeira legislação especificamente voltada para as crianças no Brasil”. No entanto, apesar dos avanços referentes ao “[...] lugar da criança na sociedade brasileira” (ibid.), elas eram tratadas “[...] como sujeitos passivos, uma vez que nesse tipo de instituição cabia aos adultos determinar todos os procedimentos que ocorriam dentro dela e as crianças, obedecê-los” (ibid.).

O surgimento das creches, para Oliveira (1988, p. 44) “[...] deve ser pensada no âmbito da evolução da economia capitalista no país, que incluiu a expansão da atividade industrial e do setor de serviços, dentro de uma perspectiva de urbanização cada vez maior”. Entretanto, conforme a autora, o “[...] desenvolvimento urbano não fez em ritmo constante, nem sem problemas. Antes tem refletido as múltiplas contradições da organização econômica, política e social do país. Nele coexistem crescimento com miséria e desemprego, havendo desigual uso dos bens”, conforme a distintas camadas da sociedade.

A origem da creche no Brasil, “[...] não foi pensada para a “produção” de qualquer ser humano, mas dos filhos recém-libertos das mães escravas. O primeiro texto sobre creche que se tem notícia no país foi publicado na Revista Mai de Família, em 1879” (ROSEMBERG, 1999 p. 12). Conforme a autora, tal publicação se deu por meio de um médico simpático à roda dos expostos.

No ano de 1888 o número de crianças abandonadas aumentou, devido à lei do Ventre Livre (1871) e, posteriormente, com a Abolição da Escravatura (1888). Esse crescimento também se deve ao fato de que, com a inserção da mulher no crescente mercado de trabalho, devido ao aumento da industrialização, muitas crianças foram abandonadas, por não ter onde ficar ou acabavam o dia todo nas ruas, sem cuidado e sem proteção. Houve, portanto, a necessidade de atendimento às crianças em instituições específicas. Dessa forma, surgem as primeiras “instituições do tipo parcial”, que pelo fato do foco ser o cuidado infantil ganhou uma denominação “assistencialista” (ABRAMOWICZ; MORUZZI, 2010 p. 24-25).

Em contrapartida ao caráter apenas “assistencialista” aos quais recebiam tais instituições, Kuhlmann Jr. (1998), referenciado por Abramowicz e Moruzzi (2010, p. 25) destaca que havia um caráter educativo nessas primeiras instituições, que ensinava as crianças como pensar, como agir, como se vestir, como se alimentar, como se higienizar. Para o autor, essa proposta educativa não objetivava o cuidado e a proteção das crianças (em sua maioria, pobres e negras), mas a proteção da elite ao retirar essas crianças da rua.

Conforme Kuhlmann Jr. (2000, p. 7), com a criação da creche em 1844 e a viabilização da amamentação artificial em 1870 (pela microbiologia), que se difundiram as creches na França e em outros países, inclusive o Brasil.

Para Rosemberg (1999, p. 15), “durante as décadas de cinquenta e sessenta, em plena Guerra Fria, a UNICEF vinha lançando as bases conceituais que constituíram o modelo de educação infantil a baixo custo propagado em diversos países subdesenvolvidos” e dentre eles, o Brasil. Nesse contexto, O Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF passa a agir, assumindo - além do campo da saúde e da educação - a área da educação escolar, antes exclusiva da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO.

Os objetivos das instituições de atendimento à criança na década de 1940 a 1950 era sanar os problemas da mortalidade infantil e de pobreza e não oferecer Educação. Conforme Oliveira (1988, p. 43), “creches, asilos e internatos eram vistos nas vilas existentes como instituições assemelhadas e destinadas a cuidar dos problemas dos pobres”.

Outro aspecto relacionado ao caráter educativo dessas crianças, conforme

Kuhlmann Jr. (1998) referenciado por Abramowicz e Moruzzi (2010, p. 25) estava atrelado à função mediadora que a criança exercia no contexto familiar, ou seja, ao educá-la, educariam também suas famílias. Dessa forma, por meio das crianças, os jesuítas (e o Estado) alcançavam as famílias índias. Kuhlmann Jr. (1998) assevera, “[...] o caráter educativo presente nas inúmeras instituições tem por objetivo formar a “nação e o povo brasileiro”” (KUHLMANN JR., 1988 Apud ABRAMOWICZ; MORUZZI, 2010, p.25). O autor destaca ainda que, as creches buscavam substituir ou se opor à roda dos expostos para que as mães não abandonassem mais seus filhos, numa articulação entre religiosos, políticos, médicos, empresários, jurídicos (ibid., p. 26).

Embora essas instituições de educação infantil tenham sido criadas para atender as classes menos favorecidas, as primeiras instituições parciais de acolhimento³¹ tinham outra finalidade: atender “[...] crianças entre 3 e 6 anos, do sexo masculino, filhos da elite carioca. O primeiro jardim de infância de que se tem notícia foi instalado em 1875, junto ao Colégio Menezes de Vieira, em um bairro bastante privilegiado no Rio de Janeiro” (ABRAMOWICZ; MORUZZI, 2010 p. 26). O nome Jardim de Infância origina-se em referência ao primeiro Jardim de Infância construído na Alemanha, em 1937 por Friedrich Froebel (ibid.).

Conforme Müller et. al. (2011, p. 77), “no final do século XIX e início do século XX, alguns campos do saber, como a medicina e o direito, defendiam que cabia ao Estado proteger e guardar essa população de influências danosas advindas do mundo externo”. Para suprir as necessidades de cumprimento da lei, criou-se os “Institutos Disciplinares”, ou seja, internatos/instituições fechadas (ibid.). Com essa ação de retirada das “crianças e adolescentes das ruas, se protegia a sociedade e não aquela população” (ibid.).

No Brasil, as crianças de 0-3 anos foram atendidas institucionalmente em 1899. Uma indústria têxtil criou uma creche para atender os filhos dos operários que trabalhavam para ela e que estavam instalados no Rio de Janeiro. Os operários eram em grande parte migrantes, pois havia um preconceito de que os negros não possuíam capacidades cognitivas para tais trabalhos. Esses trabalhadores contribuíam “[...] para formação da mão de obra operária na implementação do polo industrial brasileiro” (ABRAMOWICZ; MORUZZI, 2010 p. 26). À margem, permaneciam as crianças negras e pobres libertas pela Lei do Ventre Livre.

Conforme destaca Kuhlman (2000, p. 9), havia uma diferença na nomenclatura entre as instituições de educação infantil. Nesse contexto, as escolas maternais eram destinadas aos pobres e os jardins-de-infância, aos mais favorecidos. Posteriormente, surge em São Paulo,

³¹ Denominadas Jardins de Infância.

o parque infantil, cuja proposta era a de “receber no mesmo espaço as crianças de 3 ou 4 a 6 anos e as de 7 a 12, fora do horário escolar”. Esse tipo de instituição se expande e em, 1942, o Departamento Nacional da Criança – DNCr “projeta uma instituição que reuniria todos os estabelecimentos em um só: a Casa da Criança” (KUHLMAN, 2000 p. 5). Nesse espaço, “em um grande prédio seriam agrupados a creche, a escola maternal, o jardim-de-infância, a escola primária, o parque infantil, o posto de puericultura e, possivelmente, um abrigo provisório para menores abandonados, além de um clube agrícola [...]” (ibid.).

Para Abramowicz e Moruzzi (2010, p. 27) o “primeiro projeto educacional para educação pré-escolar em massa que se tem notícia no Brasil foi chamado de Projeto Casulo (1977) e era mantido pela Legião Brasileira de Assistência (LBA)”. Tinha caráter compensatório, assistencialista (buscava suprir culturalmente e fisicamente as crianças) e propedêutico (preparar mentes e corpos para adentrar o ensino fundamental). Concomitantemente, as instituições de cunho filantrópico que “[...] se alastravam nesse período seguiam a mesma lógica: preparar as crianças para a escolarização que estava por vir, bem como suprir suas necessidades, já que se tratava de crianças carentes” (ibid.). Vale destacar que nessas instituições havia um aspecto moralizador, conforme o modelo educacional proposto por médicos higienistas para crianças pobres e negras, carentes (de cultura, de afeto, de higiene, de alimentação). Uma forma de civilizar a população e incutir a cultura, os costumes morais, os hábitos de higiene e resguardar a paz, a honra, a integridade da elite (branca e europeia) formada pelos colonizadores (ibid.).

Nesse processo, mulheres e negros eram excluídos. Somente em 1932 a mulher conseguiu direito ao voto. A partir dessa conquista, elas passaram a reivindicar mais creches, pré-escolas, direitos referentes à maternidade e em 1934, com a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), modificada em 1967, instituiu-se o direito à educação (aos filhos/as das trabalhadoras) e lugar/intervalo para as mães amamentarem (nas empresas empregadoras) (ABRAMOWICZ; MORUZI, 2010. p. 27-28).

Em 1967, a recreação, marca “[...] da trajetória dos parques infantis no município paulistano, foi utilizada para nomear a proposta dos Centros de Recreação, difundida a partir do Plano de Assistência ao Pré-Escolar, do Departamento Nacional da Criança, em 1967” (KUHLMAN, 2000 p. 16). Esse plano “[...] lançava o modelo das instituições de educação infantil de baixo custo, que irão se difundir a partir da década de 1970. Quando, na revista Escola Municipal, em 1985, se faz a crítica desse modelo” (KUHLMAN, 2000 p. 16-17), os interesses por uma educação para suprir os interesses das classes populares, passa a depreciar os propósitos da recreação (ibid.). Dessa forma, a secundarização do jogo na educação infantil,

deve-se às críticas das classes populares aos objetivos de recreação, subordinando-o hierarquicamente ao pedagógico.

Outro sentido antagônico relacionado à recreação condizia com a proposição dos jardins-de-infância, visto que determinava “[...] padrões de qualidade, era considerado uma proposta pedagógica elitista, distante da nossa realidade” (KUHLMAN, 2000 p. 16-17). Nesse aspecto, em ambos os casos, o autor destaca que o cognitivo surge como alternativa, “[...] ao considerar o desenvolvimento intelectual como o modo moderno de atuar da pré-escola, em substituição ao tradicional lúdico” (KUHLMAN, 2000 p.17).

Em 1977 o Estado busca adotar medidas para ampliar/atender as creches. Entre 1970 e 1980 acirra-se o debate nos fóruns e movimentos sociais e acadêmicos sobre a temática. Os movimentos sociais (associações de mulheres, de bairro, de mães, donas de casa, fóruns, etc.) se intensificam. Em 1979, no I Congresso da Mulher Paulista o Movimento de Luta por Creches reivindicou “[...] creches integralmente financiadas pelo Estado e por empresas, instalações próximas das moradias ou dos trabalhos das mulheres, propostas educacionais consistentes e com participação dos pais, conduzidas por especialistas em Educação Infantil” (ABRAMOWICZ; MORUZI, 2010, p. 28). Tal cenário contribuiu para que na Constituição de 1988 fosse estabelecido “o direito das crianças às creches e pré-escolas” (ibid.).

A partir dessa conquista, outros benefícios foram requisitados. Nesse ínterim, “cuidar”, para algumas instituições (creches e pré-escolas) passou a ser visto como “coisa do passado”. Dessa forma, passaram a assumir somente o “educar”. No entanto, em algumas concepções educar pode assumir o significado de escolarizar, visto como forma de disciplinar, memorizar, repetir, fazer silêncio, “[...] fazendo da infância um momento, não de experiências e de inventividade, mas de repetição e memorização de conteúdos sem nenhum significado” (ABRAMOWICZ; MORUZI, 2010, p. 28-29).

Apesar de algumas instituições valorizarem o educar em detrimento do cuidar, ou vice-versa, destacamos que, **cuidar e educar são indissociáveis**. Conforme as DCNEI (2010, p. 19), as propostas pedagógicas “[...] das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: A educação em sua integralidade, entendendo **o cuidado como algo indissociável ao processo educativo**³²”.

Conforme o Marco Legal da Primeira Infância (2016, p. 188), a Educação Infantil “[...] primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se

³² Grifo nosso.

caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que **educam e cuidam**³³ de crianças” com idade de “[...] 0 a 5 anos de idade, no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social” (ibid.).

Além da indissociabilidade do cuidar e do educar, alguns avanços e conquistas históricas e sociais referentes à Educação Infantil merecem destaque. Conforme Abramowicz e Moruzzi (2010, p. 29-30):

- **1975** – Criação de uma **Coordenação de Educação Pré-Escolar** junto ao Ministério da Educação. Até então, “[...] os programas de atendimento às crianças eram vinculados a entidades filantrópicas e a setores ligados ao Ministério da Previdência e Assistência Social (no que diz respeito às instituições gratuitas)”
- **1988** – **Constituição Federal** (direito das crianças às creches e pré-escolas);
- **1990** – Institui-se o **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)** – Lei 8.069 que “[...] reafirma ser, dever do Estado assegurar atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0-6 anos de idade, além de mencionar a necessidade de valorizar as diferenças culturais”;
- **Plano Nacional de Educação (PNE)** “[...] aborda a necessidade de ampliação e atendimento à criança e estabelece também a necessidade de formação específica do profissional para atuar nesse espaço”;
- **1996** - **Lei de Diretrizes e Bases** (Ed. Infantil como primeira etapa da educação básica; formação superior em licenciatura/graduação plena em Pedagogia ou Normal Superior dos profissionais do ensino básico);
- **2005** – **Política de Educação Infantil** “[...] pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à Educação [...] a necessidade de profissionais qualificados e de uma [...] política de educação infantil que articulasse âmbitos da Saúde”, além da “Assistência Social, da Justiça, dos Direitos Humanos, da Cultura, da Mulher e das Diversidades”. Entre os objetivos desse documento, destaca-se a inclusão “[...] da educação infantil no sistema de financiamento da Educação Básica (FUNDEB), garantindo a responsabilidade orçamentária da União”, com vistas à “[...] manutenção e continuidade do atendimento às crianças nessa faixa etária”;
- **Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2007** alterou a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996 (crianças de 6 anos a ingressar no Ensino Fundamental de Nove Anos);

³³ Grifo nosso.

Ao referenciar Campos (1994) e Rosemberg e Campos (1994), Kuhlman (2000, p. 13) destaca que, “na década de 1990, aparecem formulações sobre a educação infantil que passam a enfatizar a inseparabilidade dos aspectos do cuidado e da educação da criança pequena”.

Com a LDB (Lei nº 9.394/96), divide-se a educação em duas etapas: a básica e a superior. A Educação Infantil passa a constituir a primeira etapa da Educação Básica, seguida pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio. Na etapa básica, diferencia-se “educação” de “ensino”.

Às crianças de 0-6 anos, conforme Agostinho (2010, p. 33) destaca-se a “Educação Infantil e não o ensino, tais como são denominados os demais níveis. Essa diferença não é meramente semântica, mas resultante do amplo processo de debate nos movimentos sociais, profissionais da área e sociedade civil” brasileira, definindo e caracterizando a “especificidade da Educação Infantil”. Ainda conforme a autora, “[...] a integração das creches e das pré-escolas no sistema educacional não dissocia educação e cuidado” (ibid.).

As relações sociais infantis se iniciam no seio familiar e, gradativamente (e cada vez mais cedo), ampliam-se do convívio restrito para relacionamentos com os parentes, vizinhos e conhecidos. Conforme destaca Franco et. al. (2014, n.p.) “[...] a primeira relação humana é desenvolvida com a pessoa que se encontra mais próxima do bebe e que lhe presta cuidados. Na nossa sociedade é usualmente a mãe [...]”, ao qual “[...] desde muito cedo desenvolve uma série de meios específicos para comunicar com o bebe” (ibid.).

Para Garcia (2005, p. 286), do ponto de vista social, “[...] as transformações da sociedade contemporânea ocidental têm exposto as crianças cada vez mais cedo e mais intensamente ao contato com os pares, fora da família”. Ainda segundo o autor, esses contatos mais intensos “[...] provocados pela escolarização mais precoce, pela urbanização, pela redução da família, possivelmente representam fatores que contribuem para a importância crescente das relações de amizade na vida da criança” (ibid.).

Conforme destaca Corsaro (2011, p. 154), os elementos culturais mais gerais (de pares) e locais (da família) são apresentados às crianças por meio da “[...] interação com irmãos mais velhos, pela televisão e por outros meios de comunicação, e mesmo a partir dos pais”. Nesse aspecto, ainda conforme o autor, as crianças “[...] ativamente ingressam e tornam-se participantes e colaboradores de culturas de pares locais pela primeira vez quando se movem para fora do âmbito familiar em direção à comunidade adjacente” (ibid.). De forma recorrente, as crianças estão ingressando cada vez mais cedo em contextos educativos (creches e pré-escolas) e, devido ao tempo em que passam nesses locais e a intensidade de interações

estabelecidas, “[...] esses ambientes frequentemente servem como eixo de uma rede integrada de ambientes ou regiões de pares. É por meio de interação intensa e cotidiana nesse eixo que a primeira cultura local de pares se desenvolve e floresce” (CORSARO, 2003 apud CORSARO, 2011 p. 154).

Nesse aspecto, o contexto escolar constitui rico espaço de possibilidades, visto que as creches, as pré-escolas e as escolas possuem um número significativo de adultos e de crianças. Como destaca o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 13), o ingresso na Educação Infantil “[...] pode alargar o universo inicial das crianças, em vista da possibilidade de conviverem com outras crianças e com adultos de origens e hábitos culturais diversos, de aprender novas brincadeiras, de adquirir conhecimentos sobre realidades distantes”. A escola constitui o “[...] local em que as crianças interagem com seus pares, com a cultura do adulto, bem como com o contexto mais amplo, já que a essa instituição pode ser compreendida como uma representação das relações que perpassam o contexto social mais amplo” (SANTOS, 2009, p. 37)

Para Ferreira (2004, p. 186), o contexto pré-escolar³⁴ constitui-se local “[...] privilegiado de colectivização das actividades do grupo de crianças, em que o quotidiano interpessoal de se ser criança se (re) constrói ao longo do tempo, em particular nos seus encontros nos espaços-tempos para/das crianças”, ao qual, privilegiadamente possibilita “[...] relevar a expressão da variabilidade e das desigualdades nos processos participativos de cooperação e reciprocidade e a centralidade que aí assumem a propriedade, alianças, estatutos de poder, as normas sociais, a afirmação de acordos e a sua quebra, a discussão, os conflitos [...]” (ibid.), as estratégias, as disputas, entre outros.

Conforme o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 181), desde o nascimento, as crianças “[...] participam de diversas práticas sociais no seu cotidiano, dentro e fora da instituição de educação infantil. Dessa forma, adquirem conhecimentos sobre a vida social no seu entorno”. Nesse aspecto, a “família, os parentes e os amigos, a instituição, a igreja, o posto de saúde, a venda, a rua entre outros, constituem espaços de construção do conhecimento social” (ibid.). O espaço de educação infantil possibilita à criança “[...] ampliar as experiências que traz de casa e de outros lugares, de estabelecer novas formas de relação e de contato com uma grande diversidade de costumes, hábitos e expressões culturais” (ibid.). A educação infantil permite “cruzar histórias individuais e coletivas, compor um repertório de conhecimentos comuns àquele grupo etc.” (ibid.).

A Educação Infantil constitui espaço privilegiado de relações sociais e culturais; de

³⁴ Conforme o contexto de Portugal, a autoria utiliza-se do termo “Jardim de Infância”.

experiências, de possibilidades e de aprendizagens; de estímulos e de condições para fomentar diversas linguagens, entre elas, o brincar.

Entretanto, conforme destaca Sarmiento (2013, p. 1), é preciso que nos espaços de Educação Infantil se analisem “[...] as condições sociais em que vivem as crianças”, visto que, conforme a região, a época, o contexto social, “[...] mudam as formas de vida das crianças, são diferentes os desafios que se colocam ao seu desenvolvimento, diversificam-se os modos de interpretação do mundo e de ação de adultos e de crianças e as relações entre eles” (SARMENTO, 2013, p. 1).

Para Cohn (2009, p. 24), “[...] as crianças não apenas se submetem ao ensino, mesmo em suas faces mais disciplinadoras e normatizadoras, como criam constantemente sentidos e atuam sobre o que vivenciam”. Nesse aspecto, analisar o que pensam e fazem as crianças, “[...] do sentido que elaboram sobre a escola, das atividades que nela desenvolvem, das relações que estabelecem com colegas, professores e outros profissionais do ensino, e da aprendizagem podem ser muito enriquecedoras” (COHN, 2009, p. 24), contribuindo, principalmente, “para melhor compreender as escolas e as pedagogias” (ibid.).

Para o Manual de Orientação Pedagógica: Brinquedos e Brincadeiras, (2012, p. 73-74) “compreender o *status* da infância nas agências socializadoras é relevante, uma vez que são as agências que podem propiciar mediações salutares ao desenvolvimento integral dos sujeitos [...]”. Nesse aspecto, diversas linguagens devem ser contempladas: oral, escrita, movimento, música, faz de conta (imaginação), interações e brincadeiras (BRASIL, 1998).

As interações são imprescindíveis – visto que são nessas interações que as crianças estabelecem desde cedo com pessoas próximas e com o contexto circundante, que elas “[...] revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos” (BRASIL, 1998, p. 21-22). As crianças, no processo de “construção do conhecimento” (ibid.) se utilizam de distintas linguagens e “[...] exercem a capacidade que possuem de terem idéias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar” (ibid.). Nessa visão, “as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem” (ibid.), ou seja, “o conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação” (ibid.).

As interações e as brincadeiras integram os quatro Eixos Estruturadores das Culturas da Infância (SARMENTO, 2004) e também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010, p. 25). No entanto, elas ainda não são

devidamente valorizadas e contempladas no contexto da Educação Infantil. Muitas práticas e concepções ainda se pautam em vertentes tradicionais que naturalizam as brincadeiras como se elas ocorressem de forma natural ou espontânea.

Nesse aspecto, destacamos que as brincadeiras não são inatas, mas ocorrem por meio de interações sociais. Nessa perspectiva, Brougère (1998, p. 189) enfatiza que o jogo é “o resultado de relações interindividuais, portanto de cultura. Deve-se partir dos elementos que a criança encontra em seu ambiente imediato, estruturado em parte por seu meio, para se adaptar as suas capacidades” (ibid.). Nesse aspecto, compreende-se que “o jogo pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a jogar. O jogo não é inato, pelo menos nas formas que assume no homem” (ibid.).

O Marco Legal da Primeira Infância (2016, p. 138) denota a importância dos eixos das culturas infantis. Entretanto, muitas vezes, esses pilares são “[...] negligenciados pelos adultos responsáveis pela sua educação e cuidados”. Conforme esse documento (2016, p. 138), “esses pilares são referências para o dimensionamento da ação dos adultos que atuam tanto no campo da legislação, quanto da normatização da vida das crianças, e que norteiam a organização dos espaços e das práticas educativas”. Nesse aspecto, salientar “[...] a importância da garantia dos direitos das crianças sem considerarmos esses pilares das Culturas da Infância, de nada adianta” (ibid.), visto que “[...] negligenciamos os sujeitos desses direitos em sua essência, negligenciamos as formas como se apropriam do mundo” (ibid.).

O Manual de orientação pedagógica³⁵ “Brinquedos e brincadeiras de creches” - pautado nas DCNEI - propõe diversas ações voltadas às crianças de 0 a 3 anos e 11 meses³⁶. Conforme o manual, “[...] a pouca qualidade ainda presente na educação infantil pode estar relacionada à concepção equivocada de que o brincar depende apenas da criança, não demanda suporte do adulto, observação, registro nem planejamento” (BRASIL, 2012, p. 11-12), fato que precisa de desconstrução, visto que “[...] a criança não nasce sabendo brincar” (ibid.). Ao aprender, deve-se preparar um ambiente organizado para receber a criança, que possibilite “[...] relacionar-se com as pessoas (professoras, pais e outras crianças), escolher os brinquedos, descobrir os usos dos materiais e contar com a mediação do adulto ou de outra criança para aprender novas brincadeiras e suas regras” (ibid.). Posteriormente, ao aprender, a “[...] criança reproduz ou recria novas brincadeiras e assim vai garantindo a ampliação de suas experiências” (ibid.). Dessa maneira que a crianças “[...] vai experimentando ler o mundo para explorá-lo:

³⁵ Elaborado pelo Ministério da Educação em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF.

³⁶ Apesar da idade proposta, o documento contribui com a Educação Infantil geral, ao fornecer “pistas” e “olhares” mais atentos às crianças e à infância.

vendo, falando, movimentando-se, fazendo gestos, desenhos, marcas, encantando-se com suas novas descobertas”. (BRASIL, 2012, p. 11-12)

É preciso, portanto, intencionalidade nas ações, de forma a possibilitar tempos, espaços e recursos (materiais, estruturais, metodológicos) de qualidade para que as brincadeiras e as interações aconteçam de forma significativa às crianças.

Para Lima e Lima (2003, p. 209), as escolas de Educação Infantil – frente à infância do século XXI – estão sendo desafiadas a atuarem, “[...] de maneira distinta da que se constata no contexto histórico atual”. É preciso fundamentar-se em perspectivas que valorizem a criança como ator social, de forma a superar concepções que veiculam por séculos e que concebiam a criança como receptoras “[...] da cultura ou como agente a ser incorporada nos contextos sociais por intermédio de processos de socialização conduzidos pelos adultos, sem considerar as especificidades, as opiniões e os significados por ela atribuídos para o que lhe era proposto” (LIMA; LIMA, 2003, p. 209).

Dessa forma, deve-se oferecer às crianças “[...] a possibilidade de entendimento, de domínio e de realização de suas próprias brincadeiras, pois é por meio das experiências acumuladas que a criança constrói e amplia sua cultura lúdica”, além de criar “[...] tempos e espaços nas instituições de Educação Infantil para que o brincar aconteça, pois a brincadeira é cultural e socialmente transmitida e aprendida, e não uma atividade natural, que aparece espontaneamente” (LIMA; LIMA, 2013, p. 213).

Franco et. al. (2014, n.p.) destacam, a importância e papel do educador, para “[...] construir uma relação que transmita segurança e confiança à criança e valorize o seu potencial”. Nesse aspecto, é imprescindível “[...] ser sincero, ser autêntico, respeitar as suas opiniões, tornando-se um parceiro a criança na busca do conhecimento e de um mundo pleno de descobertas e interações” (ibid.). Os autores destacam ainda que “[...] o peso da componente relacionar é muito forte. A relação e o estabelecimento de vínculo constitui, possivelmente, o recurso fundamental no trabalho com a criança” (ibid.).

Conforme o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 28) é o adulto - na figura do professor - que na educação infantil, deve ajudar a estruturar as brincadeiras “[...] na vida das crianças. Consequentemente é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar”. O RCNEI destaca ainda o papel da “intervenção intencional” com base na observação das brincadeiras infantis e na oferta de materiais adequados, além de um espaço que seja preparado e estruturado para brincar, permitindo o “[...] enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis” (BRASIL, 1998, p. 28). Nesse aspecto, “cabe

ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos de regras e de construção” (ibid.), corroborando para elaborar “[...] de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais” (ibid.).

Conforme o Manual de orientação pedagógica “Brinquedos e brincadeiras de creches” (2012, p. 12), as crianças brincam em qualquer lugar e de qualquer coisa, de forma espontânea. No entanto, brincar com qualidade requer intencionalidade do adulto, para mediar às ações lúdicas, preparar o espaço, o tempo, o ambiente, o mobiliário, os materiais e brinquedos que sejam qualitativos, de forma a contribuir com a formação integral infantil.

Figura 10: Estruturação prévia dos brinquedos confeccionados com as crianças.



Fonte: Fotos tiradas pelos colaboradores ou pela pesquisadora.

Como destaca Monteiro e Carvalho (2011, p. 638) “[...] o desafio do pesquisador está em aguçar o olhar e ouvir atentamente as crianças e construir ferramentas que captem suas expressões e que possibilitem a percepção do que têm em comum, suas produções culturais”.

Contudo, apesar das mudanças nas ações e nos olhares, o que se vê ainda é que “[...] existe uma distância bem grande entre as afirmações e a prática na vida cotidiana. É a distância que separa a facilidade de aceitar definições das exigências concretas de respeitar a dignidade, promover a igualdade, servir desinteressadamente às crianças reais” (MARCO LEGAL DA PRIMEIRA INFÂNCIA, 2016, p. 74).

Na pesquisa, portanto, ao considerar a escuta e a participação infantil, almejamos superar o distanciamento entre crianças e adultos e superar concepções antigas que olvidam as especificidades infantis. Por meio de um relacionamento horizontal, de abertura ao diálogo e à

participação das crianças, elas puderam expressar gostos, pensamentos, sentimentos, acontecimentos do cotidiano escolar ou familiar. Elas opinavam sobre nosso peso, nosso cabelo (se estava bonito ou feio), as estampas e as cores de roupas que usávamos; elas presenteavam a pesquisadora e os colaboradores com flores, desenhos e doces.

Certo dia, usava uma camiseta cinza (com estampa de leão).

Guto perguntou: *“Não é que você tem uma camiseta amarela e uma vermelha dessa de leão?”*.

Daniel também destacou: *“Prô, você já veio com essa camiseta da outra vez!”*.

Em outro momento, uma das colaboradoras foi questionada pelas crianças quanto ao fato de ela estar “acima do peso”.

Nesse aspecto, percebemos que as crianças demonstraram seus conhecimentos e percepções de mundo por meio da observação e do diálogo com a pesquisadora e com os colaboradores. Conforme Monteiro e Carvalho (2011, p. 638), as crianças apreendem o mundo por diversas linguagens, “[...] falar, brincar, desenhar, imaginar, experimentar o corpo, são expressões e modos de apreensão simbólica do mundo. E elas o fazem na interação com outras crianças e com os adultos”. Por meio dessas interações que a “[...] criança compreende o mundo e experimenta múltiplas emoções e afetos” (ibid.). Desse modo, conforme “[...] tomamos suas produções simbólicas como legítimas, essas produções podem ser analisadas como expressões de uma cultura geracional construída no interior de e no diálogo com a cultura mais ampla” (ibid.).

Dessa forma, compreende-se que os espaços de Educação Infantil devem contextualizar a prática educativa, de forma a considerar as condições sociais em que vivem as crianças, em que elas estão inseridas, visto que as formas de vida infantil mudam de contexto para contexto. Conforme destaca Sarmiento (2013, p. 131) “[...] mudam as formas de vida das crianças, são diferentes os desafios que se colocam ao seu desenvolvimento, diversificam-se os modos de interpretação do mundo e de ação de adultos e de crianças e as relações entre eles”. No entanto, conforme o autor, o que ainda prevalece no “[...] pensamento político e na ação pedagógica continua sendo uma visão a-histórica, universalizada e socialmente vazia da educação das crianças em situação pré-escolar” (SARMENTO, 2013, p. 131-132).

Os modelos pedagógicos e as práticas educativas presentes nas escolas de Educação Infantil, muitas vezes, desconsideram a heterogeneidade dos contextos de vida das crianças, as diferenças étnicas, de códigos culturais, suas singularidades nas formas de ser e de agir. “Na repetição cíclica dos mesmos movimentos, não atende suficientemente a quem os faz e o que neles ocorre de sentido e novidade” (SARMENTO, 2013, p. 132).

Sarmiento (2013, p. 133) assevera sobre uma educação infantil pautada em concepções universalistas de criança, “[...] presa a modelos pedagógicos fixos, desfocada da análise sociológica das condições reais de existência da infância e da escuta sensível dos modos de ser e de comunicar das crianças na sua concretude”. O autor ainda destaca que a Educação Infantil não é e nem deve ser vista como educação escolar, visto que, “[...] não tem por intencionalidade a transmissão da cultura escrita e da aprendizagem numérica, nem visa desencadear um processo cumulativo de aprendizagem do conhecimento científico”. Contudo, “[...] nada impede que a cultura escrita, o número e o conhecimento científico estejam presentes na escola infantil ou jardim-de-infância, enquanto componentes do diálogo cultural que nele tem lugar” (ibid). Com a ressalva, de que elas não se constituam “[...] como **a cultura** da escola infantil” (SARMENTO, 2013, p. 144).

Muitas escolas de Educação Infantil ainda “[...] apoiam-se na vertente tradicional caracterizada pela transmissão, reprodução e repetição, e não levam em conta os avanços científicos e suportes legais que podem nortear essa modalidade de ensino” (LIMA; LIMA, 2013, p. 209).

A alteração do sentido da educação infantil sobre a distinção social pode se justificar devido questões epistemológicas e políticas. A epistemologia está atrelada às pesquisas infantis de cunho psicológico desenvolvimentista, cuja visão universalista caracteriza a infância como “[...] condição humana de pendor universal, marcada por etapas ou graus de desenvolvimento, suscetíveis de serem analisadas em si mesmas, potenciando formas de intervenção marcadas pela lógica do “aproveitamento ótimo”” (SARMENTO, 2013, p. 132) ligada ao desenvolvimento, conforme as etapas citadas.

As questões políticas referem-se paradoxalmente, à “[...] despolitização de toda a educação, no quadro do espectro ideológico dominante” (SARMENTO, 2013, p. 133-134). O autor indaga como “[...] rasurar a natureza política da educação infantil?” (SARMENTO, 2013, p. 134), se na gênese da educação pública a “educação foi um fato político” (ibid.).

Resultante de conflitos e de interesses mercadológicos, a educação infantil passa ser tratada como mercadoria, como objeto de disputa de mercados e de interesses, como espaço de terceirização de produtos, com base em rankings e metas. Nesse contexto, a educação é entendida como “[...] uma mercadoria que se vende e que se compra, as famílias como clientes, os professores/as e educadores/as como “colaboradores” e as crianças como produtos de valor acrescentado” (SARMENTO, 2013, p. 4). Com isso, Sarmiento (2013, p. 4) destaca que “[...] as escolas infantis atraem um conjunto de empresas que se propõem vender o projeto político pedagógico, a formação contínua dos profissionais da educação, os materiais de apoio

pedagógico, os manuais de fichas e de atividades”. Tais empresas apresentam “[...] credenciais fundadas em não se sabe que centros periciais de referência, e fichas, escalas e outra parafernália testada em não se sabe quantas outras escolas e instituições educativas” (ibid.).

No entanto, o que esses produtos, essas empresas e essas ações mercadológicas não trazem “[...] é essa capacidade que só o professor ou a professora de educação infantil solidamente formado/a possui para ouvir as crianças, na concretude da sua condição humana e social, e de, com elas, construir dinâmicas educativas relevantes e significativas” (SARMENTO, 2013 p. 4). Entretanto, os profissionais da educação podem ser,

[...] facilmente atraídos para a armadilha da despolitização da educação infantil, em consequência de processos de formação profissional que tecnicizam a ação educativa – especialmente quando são sustentados em teorias sistêmicas do currículo, em concepções psicológicas desenvolvimentistas e em teorias da organização escolar burocrático-gestionárias – e da redução do seu papel nas escolas e agrupamentos educativos a meros executantes de determinações geradas na respectiva tecnoestrutura administrativa (SARMENTO, 2013 p. 135).

Conforme Almeida (2009), ao referenciar Qvortrup (2001), existem paradoxos que marcam as condições infantis na contemporaneidade. E, embora especifiquem que ocorram em países do Ocidente europeu, podemos perceber que alguns desses paradoxos também fazem parte da realidade brasileira. “As escolas detêm um papel crucial nas sociedades, mas não se reconhece como válida a contribuição das crianças para a produção de conhecimento” (ALMEIDA, 2009 p. 36-37). Os adultos, apesar de dizer que gostam de crianças, possuem, “[...] cada vez menos filhos. Os adultos pensam que é bom passar tempo com as crianças, mas os adultos e as crianças vivem cada vez mais separadas” (ibid.). As crianças e sua espontaneidade “[...] é qualquer coisa de elogiado, mas as suas vidas são cada vez mais organizadas e tuteladas. As crianças devem aprender o significado da liberdade e da democracia, mas são cada vez mais controladas e disciplinadas” (ibid.). Além disso, “[...] as sociedades são tendencialmente mais prósperas, mas o número de problemas relativos as crianças, nomeadamente em matéria de pobreza e exclusão social, não para de aumentar” (ibid.).

Em consonância com a Convenção sobre os Direitos da Criança, aprovado em 20 de novembro de 1989, Sarmiento (2013, p. 142) destaca quatro linhas que poderiam servir como base norteadora da Educação Infantil, conforme o “[...] desenvolvimento de um programa de intervenção em educação infantil assente nos direitos da criança”. Tais linhas requerem “i) organizar a educação infantil como um campo de possibilidades; ii) pensar as instituições educativas como um lugar de encontro de culturas; iii) construir a escola [...] como o mundo de vida das crianças; iv) organizar a escola [...] como uma polis” (SARMENTO, 2013 p. 142). E, embora a escola não possa fazer tudo, “[...] é inevitável o valor do que pode fazer pela promoção

de direitos” (ibid. 145).

Uma escola necessita ser significativa para o aluno. Para isso, ela deve constituir sentidos, fazer com que ele se sinta “[...] **acolhido, reconhecido e pertencente**³⁷ ao grupo da escola e que se realiza pelo que aprende e pelas relações interpessoais que estabelece” (VILLELA; ARCHANGELO, 2013, p 10). Nesse aspecto, vale destacar que “é a escola que lhe permite constituir sentidos marcantes e abrangentes sobre suas mais variadas experiências e atividades” (ibid.).

Para que a escola seja significativa para todos e para que todos se sintam acolhidos, reconhecidos e pertencentes, é preciso pensar em uma formação inicial e continuada de qualidade; salários justos e compatíveis com a função; melhorias nas condições de trabalho; recursos e materiais acessíveis e de qualidade; trabalho multidisciplinar; envolvimento da comunidade; políticas públicas que valorizem a formação humana e a educação para a cidadania; respeito; entre outros. É preciso que haja uma leitura do mundo, antes da leitura da palavra (FREIRE, 1989).

Em consonância com a Sociologia da Infância, esta pesquisa buscou contribuir com pesquisas da área da Educação, ao trazer para o debate documentos legais que norteiam a Educação Infantil e os pontos de vistas das próprias crianças. Que nas escolas - espaço de possibilidades - as crianças possam se sentir verdadeiramente acolhidas, reconhecidas e pertencentes. E que se sintam assim também, professores, educadores, pedagogos, diretores, pesquisadores, pais, funcionários, adultos ligados à Educação Infantil.

³⁷ Grifo nosso.

5. SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: A CRIANÇA COMO ATOR SOCIAL, FONTE DO NOVO.

“Eis o meu segredo, é muito simples: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos”.

“É loucura odiar todas as rosas porque uma te espetou. Entregar todos os teus sonhos porque um deles não se realizou, perder a fé em todas as orações porque em uma não foi atendido, desistir de todos os esforços porque um deles fracassou. É loucura condenar todas as amizades porque uma te traiu, descrer de todo amor porque um deles foi infiel. É loucura jogar fora todas as chances de ser feliz porque uma tentativa não deu certo. Espero que na tua caminhada não cometa essas loucuras. Lembrando que sempre há uma outra chance, uma outra amizade, um outro amor, uma nova força. Para todo fim, um recomeço.”

Antoine de Saint-Exupéry

(Trecho retirado do livro O pequeno príncipe, 2015).

Figura 11: Estimulando a imaginação por meio da brincadeira.



Fonte: Fotos tiradas pelos colaboradores ou pela pesquisadora.

Em 1937 - segundo a sociologia da infância francesa - foi citada pela primeira vez o termo “Sociologia da Infância”, num pequeno e inacabado texto de Marcel Mauss (ABRAMOWICZ, 2015 p. 19). Contudo, somente a partir da década de 1980 a área passou a se destacar, com pesquisadores francófonos e de língua inglesa (países Anglo-Saxões).

A Sociologia da Infância - enquanto campo disciplinar - emergiu com eventos e publicações no contexto Europeu e Norte-Americano, focados na criança, que até então parecia ignorada pela Sociologia Tradicional. Posteriormente, os estudos e pesquisas dessa nova vertente se propagaram para outros países, inclusive o Brasil. Ela emergiu na “[...] encruzilhada dos debates entre outros dois campos de estudo: a Sociologia da Família e a Sociologia da

Educação” (ALMEIDA, 2009).

Na Europa, no ano de 1990 em Madrid, realizou-se o XII Congresso Mundial de Sociologia, com um pequeno número de sociólogos que se reuniram informalmente e lançaram “[...] o primeiro *thematic group* em torno da <<infância>>”, que viria a converter-se, em “[...] *working group* e, finalmente, em 1998, num *research committee* (RC53) plenamente reconhecido pela International Sociological Association (ALMEIDA, 2009, p. 14)”. Em 1993, “[...] no âmbito da Association Internationale des Sociologues de Langue Française (AISLF), é criada pelos sociólogos da educação uma comissão designada <<Sociologia da Infância>> (ibid.)”, sugerindo um novo olhar à criança, não somente enquanto aluno, mas como ator social.

Em 1990, em Portugal, datam-se os primeiros relatórios/monografias referentes à situação social da infância naquele país (ALMEIDA, 2009). A sociologia de língua inglesa, semelhante à francófona, seguiu dinamicamente, com questões, debates e pesquisas de cunho observacional e teórico/metodológico (ibid.).

No Brasil, orientado por Roger Bastide, Florestan Fernandes se tornou pioneiro, as escrever em 1979 a monografia “As trocinhas do Bom Retiro”, com temas relacionados ao folclore e as culturas infantis. Tanto Florestan Fernandes quanto Marcel Mauss “[...] compartilhavam da atmosfera teórica proposta por Durkheim naquilo que se forjara como o campo da sociologia, em especial, sobre a formação social dos indivíduos, dos grupos etc.”. (ABRAMOWICZ, 2015 p.19). Conforme Abramowicz (2015, p. 19), o esforço de ambos consistiu em “[...] construir um olhar sociológico sobre as manifestações das crianças, opondo-se e conversando com a psicologia”.

Além do trabalho de Florestan Fernandes, Abramowicz (2015, p. 13) destaca o nome de Virgínia Leone Bicudo (Gomes, 2013) que de forma sincrônica com Florestan, destacou “[...] a antecipação do pensamento sobre as relações raciais na infância, tema que se tornaria central nos estudos contemporâneos: a agência da criança e, de modo particular, a especificidade dessa agência em termo de relações raciais” (ABRAMOWICZ, 2015, p. 13). A autora “[...] analisou os resultados articulados a partir de uma ênfase teórica entre sociologia e psicologia social, constatando a existência de preconceito de cor independente do preconceito de classe” (ibid.). No entanto, apesar de seu trabalho ser pioneiro (concomitantemente com o de Florestan), ele permaneceu invisível no campo da infância, da educação e das ciências sociais, sendo os trabalhos de Florestan Fernandes, mais conhecidos e citados (ibid.).

Existem três perspectivas teóricas que inferem sobre o campo investigativo da Sociologia da Infância (europeia):

- **Estrutural**, que “[...] estuda a infância como categoria geracional, ou seja, que se

mantém, independentemente dos membros concretos que a constituem em cada momento histórico” (SARMENTO, 2008 apud FARIA, FINCO, 2011 p. 45);

- **Interpretativa**, que “[...] compreende que as crianças estabelecem as relações entre pares a partir das culturas sociais dos adultos, reproduzindo-as e recriando-as nas interações” (SARMENTO, 2008 apud FARIA, FINCO, 2011 p. 45);
- **Emancipatória/crítica**, que “[...] estuda a criança como grupo minoritário nas relações sociais e busca sua emancipação social” (ibid.); (SARMENTO, 2008, p. 17-18).

Conforme Agostinho (2010, p. 28) fundamentada em Sarmento e Marchi (2008), a vertente estrutural focaliza as “[...] análises macrosociais, nas condições estruturais onde se localizam a ação das crianças”, de forma a compreender como a infância, vista como categoria social/geracional se relaciona com as outras categorias existentes. Na vertente interpretativa, as crianças “[...] integram uma categoria social geracional, a infância, mas constroem processos de subjetivação no quadro da construção simbólica dos seus mundos de vida, realizando uma “reprodução interpretativa”” (ibid.) estabelecendo interações com adultos, de forma a reproduzir e recriar as culturas sociais nas interações com os pares. Por último, na perspectiva crítica, a infância constitui simultaneamente uma “[...] criação histórica, um grupo social oprimido e uma “condição social””, cujo objetivo constitui a “emancipação social da infância” (ibid, p. 29).

Embasada em Sarmento e Marchi (2008), Agostinho (2010, p. 29) destaca ainda que a distinção entre essas vertentes está relacionada com “[...] a diferenciação teórica entre os paradigmas clássicos da Sociologia e a ênfase em três conceitos-chave estruturantes do pensamento sociológico: a estrutura, a ação e a práxis”.

Essa dissertação se pautou nos pressupostos da perspectiva interpretativa, visto que buscou compreender as relações sociais entre adultos/crianças, crianças/adultos e crianças/pares infantis com vista a fomentar a ludicidade.

Vale destacar que, a Sociologia da Infância abarca uma ampla diversidade de estudos, com “diferenças internas” que variam conforme a “[...] ênfase, foco privilegiado, método ou problemática selecionadas, como da escola de pensamento sociológico em que se filiam, ou seja, são diferenças que variam de tipo, intensidade e consequência” (SARMENTO, 2008 p. 11).

Para Sarmento (2008, p. 6), o foco do trabalho científico da Sociologia da Infância vai “[...] para além dos desafios teóricos suscitados no interior do campo sociológico”, ou seja, o que mais tem pressionado o trabalho científico na área é “[...] a infância como problema social”. Nesse aspecto, destacamos que, o duplo objeto de estudo da Sociologia da Infância,

para Sarmiento (2008, p. 7) constitui-se as *crianças* “[...] atores sociais nos seus mundos de vida, e a *infância*, como categoria social, do tipo geracional, socialmente construída”.

Ao incorporar na sua agenda teórica a interpretação das condições atuais de vida das crianças, a Sociologia da Infância insere-se decisivamente na construção da reflexividade contemporânea sobre a realidade social. É por isso, que, na verdade, ao estudar a infância, não é apenas com as crianças que a disciplina se ocupa: é, com efeito, *a totalidade da realidade social* o que ocupa a Sociologia da Infância (SARMENTO, 2008, p. 3).

A Sociologia da Infância inova ao destacar e assumir que as crianças constituem “uma porta de entrada fundamental para a compreensão dessa realidade” (SARMENTO, 2008, p.3). Para Cohn (2009, p. 6), “precisamos nos fazer capazes de entender a criança e seu mundo a partir do seu próprio ponto de vista”.

Ao considerar a participação infantil e ouvir o que as crianças têm a dizer, considera-se novas formas de desenvolvimento investigativo, aos quais “[...] pretende socialmente resgatar a voz e acção das crianças, as quais tinham ficado invisíveis nas investigações que sobre elas tinham vindo a ser desenvolvidas ao longo de todo o século XX” (SOARES, 2006, p. 26).

Conforme destaca Bochorny (2012, p. 41), “aproximar-se das crianças e constituir parceria com elas é algo atual e um tanto incomum, pois a maioria dos adultos tem muita dificuldade em romper com paradigmas e assumir as crianças enquanto sujeitos”.

A ideia de crianças como atores sociais e participantes, para Soares (2006, p. 26) “[...] realçam novas formas de entendimento das crianças e sua posição dentro das ciências sociais, considerando-as como actores sociais, com voz e acção, integradas nos processos de investigação onde participam em parceria, mais ou menos consolidada, com os adultos”.

Soares (2006, p. 27) destaca ainda que este novo paradigma da infância em que a criança é vista como participativa e ator social tem sido uma ferramenta de luta contra ciclos de exclusão, um “[...] alicerce indispensável para a emergência da participação infantil como uma questão social, política e científica” (ibid.). Dessa forma, pensar nas crianças e na infância na 2ª modernidade é também pensar,

[...] num grupo social, com um conjunto de direitos reconhecidos no campo dos princípios, apesar da sua escassa aplicabilidade nos quotidianos de muitas crianças para as quais o desenvolvimento de esforços, que assegurem a sua participação é essencial, uma que a participação infantil é uma ferramenta indiscutível para fugir ou lutar contra ciclos de exclusão.

Conforme os estudos antropológicos de Cohn (2009) “se a sociedade é constantemente produzida, ela não poderá sê-lo se não pelos indivíduos que a constituem”.

Dessa forma, “[...] ao invés de receptáculos de papéis e funções, os indivíduos passam a ser vistos como atores sociais. Se antes eles eram atores no sentido de atuar em um papel, agora eles o são no sentido de atuar na sociedade recriando-a a todo momento” (ibid.). Atores “[...] não por serem intérpretes de um papel que não criaram, mas por criarem seus papéis enquanto vivem em sociedade” (ibid.).

A Sociologia da infância, conforme Soares (2006, p. 26), sustenta o enfoque da criança como ator social e com participação ativa no processo investigativo, haja vista que, “[...] privilegia um espaço social e científico para o grupo social da infância, abrindo assim caminho para o desenvolvimento de novas formas de desenvolver investigação com as crianças e para a construção de conhecimento efectivo acerca das mesmas”.

As novas formas de se realizar pesquisas investigativas infantis, conforme Soares (2006, p. 26), devem “[...] resgatar a voz e as acções das crianças, aos quais tinham ficado invisíveis nas investigações que sobre elas tinham vindo a ser desenvolvidas ao longo de todo o século XX”. Destaque para a Sociologia da Infância no Brasil, que conforme Faria e Finco (2011, p. 51) “[...] tem se apresentado como oportunidade de investigação das crianças para além de sua condição de *alunos* ou de seres *em desenvolvimento*, ou, até mesmo, a partir dessa condição” com vistas a “[...] conhecê-las nas múltiplas relações que estabelecem nas experiências cotidianas, de onde retiram os conteúdos presentes em brincadeiras e interações. O campo tem permitido modificações no olhar para suas atividades cotidianas” (ibid.).

Para Soares (2006, p. 28), a participação das crianças “[...] resgatada para os discursos científicos e políticos que são produzidos acerca da infância através da Sociologia da infância, é um aspecto central para a definição de um estatuto social da infância, no qual voz e acção são aspectos indispensáveis”.

Além da voz e da acção, a participação das crianças no contexto não deve ser considerada como passiva. O termo *agency* representa “[...] a capacidade das crianças de organizarem de forma autónoma suas acções nos grupos de pares, bem como nas relações que estabelecem com as ordens sociais instituídas” (BORBA 2007, p. 39). Esse conceito enfatiza que as crianças não são passivas, mas que contribuem ativamente com acções em meio às estruturas sociais e institucionais aos quais fazem parte, numa tentativa de compreendê-las, de (re) produzi-las, de transformá-las.

Em um dos dias da pesquisa, levamos uma “vara” de pescar feita com jornal, barbante e arame de amarrar alimentos na ponta (encapado com fita crepe para não machucar as crianças). Também levamos peixes coloridos de EVA, todos com espaços para colocar o “anzol”. No entanto, as crianças não se limitaram a pescar, elas (re) significaram a brincadeira,

expressando de forma criativa todo o conhecimento que possuíam sobre pesca, peixes e água:

Lucas: *“Prô, caí no mar”*.

André: *“Eu vou sentar aqui na ponta”*.

Jana: *“Professora, o meu peixe tá afogando”*.

Lívia: *“Peixe é bravinho. Ah não, caiu o meu peixe no lago porque ele tava bravinho”*.

Maria: *“Eu se afoguei na água”*.

Felipe: *“Tem que colocar minhoca”*.

Leandro: *“Eu vou brincar em casa”*.

Lucy: *“Agora eu vou fritar ele”*.

Andréia: *“Fica quieto se não o peixe vai embora”*.

Pedro: *“O peixe ficou louco”*.

Bia: *“O peixe pegou a minha minhoca”*.

Roberto: *“Fica quieto se não o peixe vai embora”*.

Rafaela: *“Eu vou pra piscina”*.

Anderson: *“Aí é pra tomar banho, vocês não sabem?”*.

Júlio: *“Eu não to me concentrando por causa desses faladeiro que não para de falar”*.

Bruna: *“O peixe comeu a minhoca”*.

Márcia: *“Ah, o peixe pegou a minha vara”*.

Meire: *“Nossa, o peixe é grandão”*.

Daniel: *“Agora eu to concentrado”*.

Vinícius: *“Ô gente fica quieto se não, não dá para eu pegar”*.

Roger: *“Não é melhor colocar aqui na água doce? Aqui em cima, em cima é água doce e em baixo é salgada”*.

Flávio: *“Eu vou nadar!”*.

Júlia: *“Ô Denise, sai daí se não a piranha vai te pegar”*.

Keila: *“Sabia que peixe não tem dois olhos?”*.

Henrique: *“Eu caí no mar”*.

Iara: *“Dá pra fazer o peixe de pipa!”*.

Lucas: *“A hora que eu chegar em casa vou comer o peixe”*.

Raquel: *“No sol tem mais peixe”*.

Diego: *“Denise, sabia que eu pesquei um peixão desse tamanho grande?”*.

Num momento de brincadeira, Ana deixou a pescaria para usar a vara de outra

forma. Ela passou a manuseá-la como se tocasse uma guitarra em um show, cantando: “*Latulabá, latulabá*”.

Ana: “*É guitarra!*”.

Ana: “*Ah, é mó legal*”.

O conceito de *reprodução interpretativa* destacado por Corsaro (2011) busca substituir “[...] os modelos lineares de desenvolvimento social individual da criança pela visão coletiva, a visão produtiva-reprodutiva, ilustrada pelo modelo de teia-global” (CORSARO, 2011 p. 40), ao qual “[...] as crianças participam espontaneamente como membros ativos das culturas da infância e do adulto” (ibid.). Na reprodução interpretativa, o foco “[...] está no lugar e na participação das crianças na produção e reprodução cultural, em vez de estar na internalização privada de habilidades e conhecimentos adultos pelas crianças” (CORSARO, 2011, p. 128). Dessa forma, a proposta do conceito de reprodução interpretativa é superar o conceito unilateral de “socialização”, de Durkheim (SANTOS, 2009).

O conceito de reprodução interpretativa deve ser entendido duplamente.

Para Corsaro (2011) o termo *interpretativo* serve para designar a participação infantil na sociedade, com seus aspectos inovadores e criativos. As crianças se apropriam de forma criativa das informações dos adultos enquanto também participam, estabelecem e criam suas próprias culturas de pares, uma forma encontrada por elas para lidar com as suas próprias e exclusivas preocupações.

O termo *reprodução* designa a ideia de que as crianças “[...] não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais” (CORSARO, 2011, p. 31). Ainda segundo o autor, nesse conceito de reprodução interpretativa, compreendem-se as crianças como parte da cultura adulta, na qual elas a reproduzem e a estendem por meio das negociações que fazem com os adultos e da produção criativa de diversas culturas de pares que estabelecem com outras crianças.

Nessa perspectiva de reprodução interpretativa, vale destacar que “[...] as atividades de crianças com seus pares e sua produção coletiva de uma série de cultura de pares são tão importantes quanto sua interação com adultos” (CORSARO, 2011 p. 129).

Na reprodução interpretativa, sobressaem-se a participação das crianças em rotinas culturais, como aspectos centrais na reprodução interpretativa (assim como a linguagem). Para Corsaro (2011, p. 128), por meio da “[...] produção e participação coletiva nas rotinas que as crianças tornam-se membros tanto de suas culturas de pares quanto nas rotinas adulto-criança onde estão situadas”. Nesse aspecto, a participação infantil nessas rotinas adulto-criança gera “[...] perturbações ou incertezas em suas vidas. Essas perturbações (incluindo confusão,

ambiguidades, receios e conflitos) são um resultado natural da interação adulto-criança” (ibid.), referente ao “[...] poder dos adultos e a imaturidade cognitiva e emocional infantil” (ibid.). Dessa forma, “embora as crianças desempenhem um papel ativo na produção de rotinas culturais com adultos, elas geralmente ocupam posições subordinadas e são expostas a muito mais informações culturais do que elas podem processar e compreender” (ibid.) Corsaro (2011), destaca ainda que, no decorrer da interação entre adultos e crianças, tais medos, confusões e incertezas vão sendo tratados.

O conceito de *pares* refere-se “[...] a coorte ou o grupo de crianças que passa o seu tempo junto quase todos os dias” (CORSARO, 2011, p. 127). Para Corsaro, (2011, p. 39) “[...] as crianças produzem e participam de suas culturas de pares, e essas produções são incorporadas na teia de experiências que elas crianças tecem com outras pessoas por toda a sua vida”.

Em consonância com o termo da abordagem interpretativa, Corsaro (2011, p. 128) define *cultura de pares* como “[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais (CORSARO, 2003; CORSARO e EDER, 1990)”. Para o autor, a cultura de pares é “[...] pública, coletiva e performática (GEERTZ, 1973; GOFFMAN, 1974)”. Corsaro destaca ainda que, por meio das culturas de pares, as crianças “[...] criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações” (CORSARO, 2011, p. 31).

As culturas de pares permitem às crianças: criar estratégias para estabelecer, manter e concretizar laços afetivos e de amizade; partilhar e trocar objetos, artefatos, brinquedos e segredos; aprender a driblar e burlar as regras adultas, com vistas a encontrar sentido e significação no mundo por meio da imaginação e dos papéis sociais; a transmissão, a perpetuação e a (re) criação de brincadeiras, de rituais, de modos de pensar, de simbologias, de formas de agir, de vivenciar as culturas infantis (CORSARO, 2011).

As relações sociais com os pares sobressaem como base para construção das *culturas da infância*, que para Borba (2007, p. 39-40) pode ser compreendida como a “[...] construção coletiva que se faz através da ação social das crianças frente às estruturas sociais e institucionais em que estão inseridas”. Nesse contexto, é empenhando-se de forma ativa “[...] nessas estruturas e no esforço de compreendê-las que as crianças criam formas específicas de ação, reproduzindo, contornando ou até transformando as estruturas existentes”. Por meio desse processo, “[...] as relações sociais entre pares sobressaem como elemento fundamental para a construção das culturas infantis” (ibid.).

Para Sarmiento (2013, p. 10), “a infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos activos, que interpretam e agem no mundo. Nessa acção estruturam e estabelecem padrões culturais”. Nesse aspecto, as culturas infantis “[...] constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância” (ibid.).

Conforme destaca Sarmiento (2013, p. 10), as culturas infantis constituem “[...] esse lugar onde as crianças, pela interacção com os seus pares e com os adultos, constroem processos de simbolização do mundo e com eles estruturam a sua relação com o mundo e com os outros e desenvolvem a sua acção” (SARMENTO, 2004).

Conforme os estudos antropológicos de Cohn (2009, p. 12), a cultura “[...] não está nos artefatos nem nas frases, mas na simbologia e nas relações sociais que os conformam e lhes dão sentido”. Conforme a autora, a cultura está em constante mudança e formação. Dessa forma, “[...] um texto, uma crença ou o valor da vida em família podem mudar, sem que isso signifique que a cultura mudou ou se corrompeu. A cultura continuará existindo enquanto consistir esse sistema simbólico”.

Humor e sinceridade também faziam parte das culturas infantis. Em um dos dias da pesquisa, contava uma história. Em certo momento, disse que “ia contar um segredo”.

João alertou: “*Pró, sabe que não pode contar segredo pra mim que eu conto pra toda gente?*”.

João estava certo. Talvez fosse melhor deixar o “segredo” para outro momento.

As relações sociais, principalmente com os pares sobressaem como base para construção das *culturas infantis*, que representam as formas de atuação e de significação das crianças no mundo. Para Sarmiento (2004, p. 3-4), constituem “[...] a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de *acção* intencional”, aos quais “são distintos dos modos adultos de significação e *acção*”. Segundo o autor, “a identidade das crianças é também a identidade cultural, isto é a capacidade de as crianças constituírem culturas não redutíveis totalmente às culturas dos adultos” (p. 11).

Na pesquisa “A interactividade como fomentadora da ludicidade: tudo fica “típico” quando as crianças brincam na Educação Infantil”, assumimos dois, dos *quatro eixos estruturadores das culturas infantis*: a interactividade e a ludicidade. Os quatro eixos constituem-se em “[...] formas específicas de inteligibilidade, de representação e de simbolização do mundo” (DELGADO apud REVISTA EDUCAÇÃO, p. 23). São pilares das “culturas da infância”. Eles são compostos pela *ludicidade* (brincadeiras), pela *fantasia do real* (imaginação), pela *interactividade* (interacção com os pares infantis e com os adultos) e pela *reiteração* (um tempo recursivo que pode ser contabilizado de forma diferente do cronológico,

permitindo à criança repetir, recomeçar a brincadeira do mesmo ponto em que parou, sem que se perca a graça e o sentido do brincar) (SARMENTO 2004).

As culturas infantis são a prova da alteridade da infância e demonstram que as crianças são participantes ativas, atores sociais, construtoras do processo de socialização junto com os adultos, e não passivas, que apenas absorvem ou reproduzem a cultura adulta.

Certo dia, Maria viu um bebê na escola. Ela expressou seus conhecimentos referentes ao que os bebês sabem ou entendem: *“Ele tem síndrome de Down. Aí eu brinco com ele, ele brinca comigo e já me mordeu duas vezes. Ele é neném e não entende ainda. Todo mundo sabe que neném não entende as coisas”*.

Conforme Cohn (2009, p. 20) “[...] as crianças não são apenas produzidas pelas culturas, mas também produtoras de cultura. Elas elaboram sentidos para o mundo e suas experiências compartilhando plenamente de uma cultura”. Esses sentidos “[...] partem de um sistema simbólico compartilhado com os adultos”.

Concebemos cultura, conforme, Ferreira (2004, p. 196) como “[...] um conjunto associado a saberes, fazeres e sentires que são ou podem ser transformados em meios de interação social entre pares num determinado local [...]”.

Certo dia, levamos “balangandans” para as crianças. Elas poderiam colorir e posteriormente, brincar. Ensinao como funcionava esse brinquedo, mas pedimos às crianças que (re) significasse as formas de brincar. Muitas passaram a utilizá-la para “pescar”, visto que possuía um barbante acoplado ao miolo do brinquedo. Outras criaram uma brincadeira chamada “mel”. Após perguntar a algumas crianças o que era “mel”, elas disseram que foi uma brincadeira criada ali, naquele momento. Outras crianças também perguntavam - *“O que é mel?”*. Ao dialogar com as crianças que brincavam de “mel”, descobri que se tratava de um pega-pega adaptado, ao qual, quem tinha a cor escolhida por eles (no caso o amarelo era quem tinha o mel), deveria correr. As outras crianças gritavam: *“Ela tem mel”*, e todas passavam a correr atrás dela com o balangandan.

Ao propor novas formas de brincar, além de usar o balangandan para pescar e para arremessar para cima, as crianças criaram uma brincadeira tão complexa, adaptando diversas brincadeiras em uma só (brincadeira do elefante colorido, relativo à cor, pega-pega e o uso do balanguadan).

Para Sarmento (2004), as culturas da infância possuem dimensões relacionais que ocorrem nas interações das crianças com os adultos e os pares infantis. Tais formas “[...] culturais radicam e desenvolvem-se em modos específicos de comunicação intrageracional e intergeracional” (SARMENTO, 2004, p. 12).

A *interactividade* representa uma forma de a criança relacionar-se com adultos e principalmente, com os pares infantis. Para Corsaro (2011, p. 39), “[...] as crianças produzem e participam de suas culturas de pares, e essas produções são incorporadas na teia de experiências que elas crianças tecem com outras pessoas por toda a sua vida” (ibid.).

Figura 12: Brincadeiras e interações.



Fonte: Fotos tiradas pelos colaboradores ou pela pesquisadora.

A interactividade constitui base das culturas da infância. Essas culturas expressam-se pelas “[...] dimensões relacionais” (SARMENTO, 2004, p. 12) e constituem-se “[...] nas interações de pares e das crianças com os adultos, estruturando-se nessas relações formas e conteúdos representacionais distintos” (ibid.).

Conforme Santos, (2009, p. 28), a interactividade pode ser descrita como “[...] a mola propiciadora de aprendizagens para a criança, uma vez que é por meio da interação com as demais crianças, que se estabelecem as culturas de pares”. Nesse sentido, por meio da cultura de pares, “[...] a criança reinventa, reproduz e apropria-se do mundo no qual se insere, dotando a realidade de sentido próprio, na medida em que lhe permite exorcizar medos e a representação de fantasias e cenas do cotidiano, como alternativas para lidar com experiências negativas” (SANTOS, 2009, p. 28).

Ainda conforme Santos (2009, p. 28), “as formas de transmissão e apropriação das culturas de pares pelas crianças mais novas ocorrem por meio das brincadeiras”. Dessa forma, “[...] à medida que as crianças crescem, elas passam a inserir os mais novos em seus rituais e brincadeiras, aos quais os mais novos observam, elaboram e reproduzem, mantendo-se, assim, as culturas de pares” (ibid.).

A *ludicidade* representa um traço fundamental das culturas infantis e uma de suas atividades mais significativas. Embora os adultos também brinquem, é mais evidente nas crianças. Para Sarmento (2004 p. 16), brincar é “[...] condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade”. Compõe uma forma de apropriação de conhecimentos;

desenvolve o raciocínio, as capacidades e habilidades motoras, cognitivas, afetivas, emocionais; contempla e estimula as relações sociais com os pares infantis, com as crianças mais velhas e com os adultos. Brincar está presente no cotidiano infantil, em diversas esferas de vida, visto que transfigura naquilo que de mais significativo (e valioso) a criança faz.

Para Huizinga (2000, p. 17), “A criança joga e brinca dentro da mais perfeita seriedade, que a justo título podemos considerar sagrada. Mas sabe perfeitamente que o que está fazendo é um jogo”. Para o autor (HUIZINGA, 2000, p. 97), o jogo de estar fora da “esfera da necessidade ou da utilidade material”. O ambiente que se desenvolve deve ser de “[...] arrebatamento e entusiasmo, e toma-se sagrado ou festivo de acordo com a circunstância” (ibid.). A ação deve ter presente “[...] um sentimento de exaltação e tensão, e seguida por um estado de alegria e de distensão” (ibid.).

Para Huizinga (2000, p. 24) o jogo apresenta algumas características fundamentais:

[...] uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida quotidiana”.

Para Brougère (1998, p. 194), existem 5 critérios que concernem o jogo: “a presença de um grau secundário de linguagem, a decisão (de jogar e no jogo), a regra (sob suas diferentes formas), a incerteza e a frivolidade”.

Brincar não é próprio do homem, os animais também brincam. Todavia, constituem principalmente para a criança um eixo caracterizador das suas culturas. Conforme Bruner, referenciado por Brougère (1998, p. 196) o jogo é a cultura da criança.

Para Huizinga (2000, p. 10) “As crianças e os animais brincam porque gostam de brincar, e é precisamente em tal fato que reside sua liberdade”. Já para os adultos, o jogo seria supérfluo e dispensável. O autor destaca que o jogo seria uma “necessidade urgente” apenas “[...] na medida em que o prazer por ele provocado o transforma numa necessidade” (ibid.). Dessa forma, o jogo poderia ser adiado ou suspenso a “qualquer momento”. Haja vista que, “[...] jamais é imposto pela necessidade física ou pelo dever moral, e nunca constitui uma tarefa, sendo sempre praticado nas “horas de ócio”” (ibid.).

Para o RCNEI (BRASIL, 1998, p 22-23), as brincadeiras podem auxiliar no pleno desenvolvimento infantil, nas capacidades como a “[...] atenção, a imitação, a memória, a imaginação”. Além delas, “[...] amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais” (ibid.). Por meio das brincadeiras, as crianças “[...] vivenciam concretamente a elaboração e negociação de regras

de convivência, assim como a elaboração de um sistema de representação dos diversos sentimentos, das emoções e das construções humanas”.

Por meio de jogos e de brincadeiras, conforme Lima e Lima (2013, p. 214), as crianças desenvolvem as “[...] capacidades de pensamento, imaginação, memória, concentração, atenção, domínio da vontade, linguagem e movimento, todas elas essenciais para o sucesso na escola e imprescindíveis para o seu desenvolvimento global”. Nesse aspecto, “[...] a utilização do jogo e da brincadeira como recursos pedagógicos pode ser enriquecida e potencializada pela qualidade das interferências dos educadores” (ibid.).

Figura 13: As crianças (re) significam as brincadeiras de forma criativa: na falta de uma “tatuagem”, pode-se recorrer a um adesivo ou a um desenho.



Fonte: Fotos tiradas pelos colaboradores ou pela pesquisadora.

Para Villela e Archangelo (2013, p. 98-99), as crianças utilizam-se das brincadeiras como forma de expressão e o diálogo entendido “[...] de forma ampla, envolvendo não apenas as palavras, mas também as atitudes, gestos, expressões faciais, movimentos e intenções que o acompanham. Em alguns casos mais complicados, até a completa ausência de palavras”. Os autores destacam ainda que “[...] é falsa a ideia de que se conhece a criança apenas através de palavras e especialmente através de perguntas e respostas – como num questionário ou inquérito” (ibid.). Para eles, “na maior parte das vezes as aflições infantis aparecem em jogos e brincadeiras que a criança realiza sozinha ou com outras crianças. Boa parte dessas aflições pode encontrar solução simplesmente pelo próprio ato de brincar” (ibid.).

Na *fantasia do real*³⁸, a criança transpõe o mundo real, (re) construindo-o de forma imaginativa. Ela permite que as crianças interpretem situações e experiências do cotidiano. Conforme destacam Lima e Lima (2013, p. 212), a presença da imaginação nas brincadeiras é “[...] sem dúvida, uma maneira privilegiada de contato com o outro, com o mundo e com a

³⁸ O interesse pela temática de mestrado surgiu no decorrer da IC. Dessa forma, o olhar da pesquisadora se ampliou: da imaginação, passou a observar também as interações e brincadeiras. Devido a amplitude de estudo, alguns trechos e imagens presentes nessa dissertação podem ter sido retirados do relatório de Iniciação Científica da Pesquisadora.

cultura. Brincando, as crianças se apoderam criativamente de formas e práticas sociais, aprendendo sobre si mesmas e sobre o mundo em que vivem”.

Por meio da imaginação, as crianças expressam e/ou tentam lidar com medos e situações difíceis, ou dolorosas; elas vivenciam papéis sociais e brincam como se fosse a professora, a pediatra, a mãe, o pai, o herói da televisão. Objetos se transformam: o cabo de vassoura pode ser transmutado em cavalo e o estojo de lápis de cor em carrinho de Fórmula I.

A imaginação possui estreita relação com a ludicidade. Em um momento de brincadeiras, uma criança expressou imaginativamente seus conhecimentos referentes à lenda da “fada do dente”.

Rafaela: *“A fada pegou o meu dente e deu um monte de dinheiro, eu tenho bastante dinheiro”*.

No decorrer da pesquisa, muitas histórias foram contadas e brincadeiras vivenciadas. Por meio da fantasia do real e da ludicidade, as crianças expressaram medos e anseios. Em meio a tantos personagens, elas relataram à pesquisadora, quais os seus maiores medos: *“Medo de cobra, de rato, de jacaré, de monstro, de perereca, de sapo, de zumbi, de aranha espinhosa, de bicho papão (é caramujo), de lobo”*. (DIÁRIO DE CAMPO)

Sara: *“A mulher grande tem medo de sapo”*.

Raquel: *“Tem nada, é de rato!”*.

Ao referenciar Samento (2001, p. 9), Ferreira (2008, p. 18) destaca que a fantasia do real, “[...] longe de ser um *“erro de adaptação”*, permite à criança compreender, interpretar e agir no meio social, sendo um recurso que permite experimentar e ajustar experiências e emoções através da mutação/confronto do/com o real”; ou seja, “[...] um recurso no caminho da criança como *“actor e construtor social de si própria”*, com o pleno uso de capacidades de transfigurar a linearidade do espaço do tempo e de *“si”*” (ibid.).

Segundo as ideias de Held e interpretadas por Stort (1989, p. 50) “[...] o real vem em primeiro lugar e o imaginário, em segundo”, ou seja, são das experiências do mundo real que se torna possível expandir a imaginação.

Conforme destaca Sarmento (2003), referenciando Harris (2002), existe uma transposição imaginária do real comum a todos, adultos e crianças. Entretanto, essa “capacidade estritamente humana”, apesar de mais evidente nas crianças, é maior nos adultos, o que não significa nem deve ser considerado como um “déficit”, mas “diferente”.

Certo dia da pesquisa, as crianças solicitaram uma brincadeira em que o personagem principal fosse um tubarão. Então, criamos a história do tubarão bonzinho que só comia peixinhos, fizemos um “bilboquê” com copo descartável e decoramos com EVA

(recortamos apenas o contorno do tubarão para as crianças desenharem ele conforme a imaginação), e inserimos um barbante na extremidade, ao qual colamos um peixe de papel (para as crianças colorirem). As crianças deveriam acertar o peixe dentro do copinho, que dissemos que era a boca do tubarão. No entanto, as crianças não se limitaram ao que foi proposto pela pesquisadora. Elas passaram a (re) significar a história e as formas de brincar.

Augusto: *“A gente vai lutar contra o tubarão”*.

Barbara: *“Vamos colar a boca do tubarão”*.

Caio: *“Uma faca para cortar a barriga do tubarão”*.

Diana: *“Comida de tubarão: larva, peixe, Nemo”*.

Enio: *“Eu queria fazer em casa esse copo”* (DIÁRIO DE CAMPO).

Durante a brincadeira, algumas crianças cataram seu bilboquê e levaram até um formigueiro. Utilizando o copinho-tubarão, elas começaram a colocar terra e formiga dentro. Alvorçadas, chamaram a atenção de outras crianças que correram para observar o que estava acontecendo. Acompanho-as, observa os diálogos:

Felipe: *“O tubarão tá comendo terra”*.

Pesquisadora: *“Mas e se ele ficar doente?”*.

Felipe: *“Aí a gente interna ele”*.

Pesquisadora: *“Mas tubarão come formiga?”*.

Felipe: *“Come e morre. Morreu!”*.

Pesquisadora: *“Do que?”*.

Felipe: *“De tanto comer areia”*.

Gabi: *“Argh! Que nojo!”*.

Outras crianças, após assistirem a cena, passaram a repeti-las:

Helio: *“O meu morreu”*.

Ingrid: *“Tá saindo sangue, todo mundo pra trás!”*.

Pesquisadora: *“Por quê?”*.

Ingrid: *“Porque ele comeu muita terra e formiga”*.

João: *“Tá cheio de sangue, credo”*.

Lais: *“O meu tubarão não morreu”*.

Felipe: *“Prô (referindo-se à pesquisadora) não morreu? Tá tudo bem com ele depois de tanta terra que ele comeu?”*.

Lais: *“Tá”*.

Paulo apontou para o copo e disse: *“O tubarão tá bravo com os dois”*.

Pesquisadora: *“Por quê?”*.

Paulo: *“Porque sim. Porque ele quer lutar”*.

Pesquisadora: *“O tubarão gosta mais de formiga ou de peixe?”*

Crianças: *“Formiga”*.

Márcia: *“O tubarão vem vindo!”*.

Felipe: *“Tô me divertindo!”*.

Algumas crianças saíram do formigueiro e dirigiram-se para uma área com grama.

Pesquisadora: *“O que o tubarão está fazendo?”*.

Tati: *“Comendo grama”* (DIÁRIO DE CAMPO).

Ulisses escorregou na grama e em seguida disse sorrindo: - *“Comeu e caiu”*.

As outras crianças também passaram a descer a grama e a escorregar. Uma delas passou a fazer um barulho que parecia um rugido de urso: - *“Grauuu!”*.

Caio: - *“O meu quer comer o bicho prô”*.

Figura 14: As crianças não se limitam a internalizar e a reproduzir a cultura adulta. Antes, passam a (re) significá-la e a produzir culturas infantis.



Fonte: Fotos tiradas pelos colaboradores ou pela pesquisadora.

Outro grupo de crianças que também assistiu as cenas da formiga se dirigiu à área com grama. Então, começaram a imitar e também a (re) significar o que viram, criando novas

formas de brincar.

A partir do que viram (real), passaram a expressar e a (re) significar outras formas de brincar, com auxílio da imaginação.

Diego: “*O meu morreu!*”.

Pesquisadora: “*Morreu? Por quê?*”.

Diego: “*Porque comeu um monte de grama*”.

Helena: “*Prô (referindo-se à pesquisadora), o meu tem umas garras, agora ele tá forte!*” (DIÁRIO DE CAMPO).

Júlio colocou o copinho na boca como se fosse um “telefone”.

Depois, colocou-o na orelha e disse: - “*Alô? Alô?!*”.

A *reiteração*, último eixo estruturador a ser destacado (nem por isso menos importante), constitui-se em [...] “um tempo continuado onde é possível encontrar o nexos entre o passado da brincadeira que se repete e o futuro da descoberta que se incorpora de novo” (SARMENTO, 2004, P. 17). Um tempo recursivo, sem medidas, que pode ser sempre reiniciado ou repetido, conforme as necessidades e desejos infantis.

A reiteração “[...]” pode ser compreendida como a não linearidade temporal das práticas sociais interativas de pares, ou seja, a possibilidade de transitar entre o passado-presente-futuro através da imaginação e do fazer coletivo nos grupos de pares” (SANTOS, 2009, p. 27).

Figura 15: A reiteração consiste num tempo recursivo, ao qual a criança pode reiniciar a brincadeira de novo e de novo. A capa de super-herói esteve presente no dia da pescaria e, em outro momento, serviu de avental de cozinheiro.



Fonte: Fotos tiradas pelos colaboradores ou pela pesquisadora.

Figura 16: Culturas infantis e reiteração: vamos brincar de novo? O cavalo e o dinossauro em outras brincadeiras, outros tempos/momentos/espacos.



Fonte: Fotos tiradas pelos colaboradores ou pela pesquisadora.

A reiteração permite à criança recomeçar a brincadeira do ponto em que parou. Muitos brinquedos da pesquisa estiveram presentes em outros dias/momentos. A capa de super-herói estava presente no dia da pescaria e, em outro momento, se tornou um avental de cozinheiro.

Além dos brinquedos construídos com as crianças na pesquisa, outros artefatos infantis faziam parte das brincadeiras: aqueles que as crianças traziam escondido de suas casas e partilhavam com os pares em momentos oportunos. As professoras sabiam, mas elas pareciam não se incomodar com a presença dos mesmos. Por meio desses brinquedos, as crianças também aprendiam a dividir, a se relacionar, a construir (e a burlar) regras.

Por meio das Culturas Infantis, as crianças expressam formas de inteligibilidade, de significação e de atuação no mundo que diferem dos adultos. As crianças vivem intensamente o tempo presente, por meio das brincadeiras, das interações e da imaginação. As culturas da infância são “[...] integradas tanto pelos jogos infantis, compreendidos como formas culturais produzidas e fruídas pelas crianças, como também pelos modos específicos de significação e de comunicação que se desenvolvem nas relações entre pares” (SANTOS, 2009, p. 26).

Para Bochorny (2012, p. 60) “[...] as crianças vivem o momento presente, indiferentes às imposições dos educadores, desejando ter *infância*, tempo da vida, sem preocupação com a vida futura”; entretanto, elas “[...] dividem seus tempos entre ser *aluno* e alguém que comunica em suas ações, seu tempo de infância e sua cultura, que transforma parte do tempo de estar na escola em tempo de ter infância”.

Em um dos dias da pesquisa, propomos uma atividade de super-herói. As crianças, eufóricas com capas de TNT, se transmutaram em personagens midiáticos:

Ana: “*Eu sou a mulher maravilha!*”.

Bia: “*A capa da mulher maravilha é vermelha!*”.

Pesquisadora: “*Como que super-herói faz?*”.

Carla: “*Tá tá tá rá rá*”...

Dora: *“Pelos poderes de Greiscol”*.

Elaine: *“Eu tenho a força! Eu sou a She-há!”*.

Pesquisadora: *“Vamos dar um nome para o super-herói?”*.

Ana: *“Mulher maravilha”*.

Bia: *“Zezinha”*.

Carla: *“Batmam”*.

Dora: *“Super Poderosas”*.

Elaine: *“Rapidinho”*.

Fernanda: *“Mulher meleca. Na hora de pegar o Bicho Papão atira o botão de meleca”*.

Gabi: *“Prô (referindo-se à professora da sala) você é super-herói. Prô, você é tão super-herói que é linda”* (DIÁRIO DE CAMPO).

Em outro momento com a capa, outra influência midiática foi percebida entre as crianças:

Andre: *“A gente vai lutar”*

Thiago: *“Arranca a cabeça dele”*.

Pesquisadora: *“De onde vocês conhecem o pirata?”*.

André: *“Desenho de pirata”*.

Thiago: *“Peter Pan (da Terra do Nunca)”*.

Caio: *“Capitão Gancho. Ele cortou a mão e colocou o gancho. O jacaré comeu a mão do Capitão Gancho”*.

Denis: *“O tubarão morde a cara do Capitão Gancho”*.

Renan: *“O pirata tem tesouro”*.

Fernanda: *“Pirata meleca”*.

De forma criativa, as crianças (re) significavam as brincadeiras propostas pela pesquisadora. A capa assumiu outra função, deixou de ser acessório do super-herói, para se transformar em avental do dono da pizzaria:

Luiz: *“Eu sou o dono da pizzaria”* (DIÁRIO DE CAMPO).

Na semana seguinte, a professora relatou que várias crianças trouxeram a capa do super-herói para brincar no dia do brinquedo e que elas foram embora com a capa, contentes. Na semana seguinte, uma criança que havia faltado na semana anterior, pediu a capa para a pesquisadora:

Igor: *“Prô, eu quero uma capa”*.

Pesquisadora: *“Semana que vem eu te dou!”*

A pesquisadora não estava mais com as capas, visto que a brincadeira ocorreu na semana anterior. No dia em que a criança solicitou a capa, havia outros materiais para uma nova brincadeira.

Igor: *“Mas eu quero agora!”*.

A criança expressava o desejo de brincar no tempo presente e a professora - que havia TNT disponível na escola.

Ao procurar a direção, eles gentilmente cederam um pedaço de TNT para entregar à criança.

Devido ao sucesso com as crianças, a atividade da capa foi proposta em todos os anos que a pesquisadora esteve no contexto (como bolsista de IC e como mestranda). A capa foi utilizada e (re) significada pelas crianças e até por outro professor da escola. A professora da sala de Educação Infantil pesquisada relatou que o professor de Educação Física utilizou a capa em algumas de suas aulas.

Figura 17: Super-heróis e culturas infantis.



Fonte: Fotos tiradas pelos colaboradores ou pela pesquisadora.

Conforme o Marco Legal da Primeira Infância (2016, p. 74), o significado da infância, para as crianças³⁹, é “[...] uma descoberta de cada época, lugar e cultura, mesmo que infância e criança carreguem traços universais”. Nesse aspecto, compreende-se que “o nosso tempo tem a obrigação de compreender o que as múltiplas infâncias e a diversidade entre as crianças significam” (ibid.).

Müller et. al. (2011, p. 69) afirmam que “crianças vivem de forma diferente, em função de habitar na ribeirinha de rios, ou no mundo rural, na floresta, ou na zona urbana”. Além desses aspectos, deve-se considerar que há infâncias “marcadas pelas diferenças de classe, idade, gênero e as particularidades específicas, como o tipo de família ou escola, os equipamentos de lazer e cultura em geral aos quais a criança tem acesso [...]” (ibid.), ou seja,

³⁹ E também para os adultos.

mesmo em uma mesma comunidade, os modos de vida particular podem variar.

Para Sarmiento (2007, p.4), “[...] mesmo no interior do mesmo espaço cultural, a variação das concepções da infância é fundada em variáveis como a classe social, o grupo de pertença étnica ou nacional, a religião predominante, o nível de instrução da população, etc.”.

Além de compreender a diversidade de vida das crianças e suas infâncias, devemos, em consonância com o Marco Legal da Primeira Infância (2016, p. 74) destacar que “[...] o interesse na criança e no adolescente não está apenas em ir ao encontro deles, senão também no resgate do humano que está neles e está em nós adultos” (ibid.).

6. INTERACTIVIDADE E LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POR QUE AS CRIANÇAS PRECISAM (E QUEREM) BRINCAR E SE RELACIONAR NESSES ESPAÇOS?

“As pessoas são solitárias porque constroem muros ao invés de pontes”.

“Era uma pessoa igual a cem mil outras pessoas. Mas, eu fiz dela um amigo, agora ela é única no mundo”.

Antoine de Saint--Exupéry

(Trecho retirado do livro O pequeno príncipe, 2015).

Figura 18: Crianças, interações e brincadeiras.



Fonte: Fotos tiradas pelos colaboradores ou pela pesquisadora.

A *interactividade* e a *ludicidade* integram os quatro eixos estruturadores das culturas da infância; norteiam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, o Referencial Curricular da Educação Infantil e outros documentos, como o Manual de orientação pedagógica “Brinquedos e brincadeiras de creches” (BRASIL, 2012, p. 11), ao qual a interactividade e a ludicidade constituem eixos fundamentais para educar qualitativamente, visto que, “a educação da criança pequena foi considerada, por muito tempo, como pouco importante, bastando que fossem cuidadas e alimentadas. Hoje, a educação da criança pequena integra o sistema público de educação” (ibid.). Nesse aspecto, “ao fazer parte da primeira etapa da educação básica, ela é concebida como questão de direito, de cidadania e de qualidade. As interações e a brincadeira são consideradas eixos fundamentais para se educar com qualidade” (ibid.).

A interação, conforme Arezes e Colaço (2014, p.116), corresponde “[...] ao comportamento de um indivíduo e implica a participação de outro, como por exemplo a interação numa conversa, a troca de gestos, um jogo ou um conflito”. Conforme Arezes e Colaço (2014, p. 4), ao referenciar Schaffer (1996), entende-se por interação “[...] o

comportamento dos indivíduos que participam numa atividade conjunta, podendo esta ser uma conversa, um jogo, um conflito ou qualquer atividade que implique o comportamento de ambos os participantes”. Ainda conforme as autoras, numa referência a Hay et. al. (2004), a interação “[...] implica a capacidade de coordenar a atenção com outra pessoa, sendo que neste processo de interação entre crianças tão pequenas, a regulação do olhar e do uso de gestos comunicativos, constituem aspectos importantes” (AREZES, COLAÇO, 2014, p. 4).

Nesse aspecto, conforme as DCNEI (2010, p. 18), destacamos que os objetivos da Proposta Pedagógica das escolas de Educação Infantil devem garantir e possibilitar “[...] processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças”.

As primeiras interações humanas ocorrem entre mãe e filho, quando, ainda no ventre materno, a mãe passa a se relacionar com o bebê. Após o nascimento, as interações, gradativamente, passam a se estender e a se ampliar para relacionamentos com os parentes, vizinhos e conhecidos. Para Monteiro (2012, p. 25), “as crianças adquirem o seu comportamento social, em primeiro lugar, em interação com os adultos”.

Nas creches, pré-escolas e escolas há uma intensidade de interações que frequentemente “[...] servem como eixo de uma rede integrada de ambientes ou regiões de pares⁴⁰” (CORSARO, 2011 p. 154). Para o autor, as culturas de pares infantis representam “[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais”. (CORSARO, 2003; CORSARO; EDER, 1990 apud CORSARO, 2011 p. 128).

Para Garcia (2005, p. 286), do ponto de vista social, “[...] as transformações da sociedade contemporânea ocidental têm exposto as crianças cada vez mais cedo e mais intensamente ao contato com os pares, fora da família”. Conforme o autor, esses contatos mais intensos “[...] provocados pela escolarização mais precoce, pela urbanização, pela redução da família, possivelmente representam fatores que contribuem para a importância crescente das relações de amizade na vida da criança” (GARCIA, 2005, p. 286).

São nas escolas, nas creches e nas pré-escolas que as crianças passam a “[...] produzir e a participar de uma série de cultura de pares” (CORSARO, 2011 p. 38), visto que concentram grande número de crianças, com origens, culturas, etnias distintas; e permitem o

⁴⁰ “Pesquisas recentes identificaram processos, rotinas, preocupações e valores específicos de pares. Esses estudos sugerem que as culturas de pares surgem, desenvolvem-se e são mantidas e refinadas entre os diversos ambientes sociais que compõem os mundos das crianças” (CORSARO, 2011 p. 154).

contato com profissionais da educação, com outras crianças mais experientes e possibilitam aprendizagens e vivências; tentativas de estabelecer relações sociais e de amizade e a (re) produção e (re) significação de uma série de culturas adultas e infantis.

Nesse aspecto, Arezes e Colaço (2014)⁴¹ destacam que, os “[...] primeiros níveis de educação de infância constituem os principais contextos onde as crianças interagem com os seus pares, aprendendo a estabelecer relações e a desenvolver competências sociais”.

As culturas de pares⁴² destacam-se por permitir às crianças criar estratégias para estabelecer, manter e concretizar os laços afetivos e de amizade; partilhar, trocar e permutar objetos, artefatos, brinquedos e segredos; exercer tentativas em driblar e em burlar as regras adultas, com vistas a encontrar sentido e significação simbólica no mundo por meio da imaginação, dos papéis sociais; transmitir, perpetuar e (re) criar brincadeiras, rituais, modos de agir, de pensar - as culturas infantis (CORSARO, 2011, p. 127).

Para Lima e Lima (2013, p. 211) por meio das interações entre os pares no interior das escolas - entre outros elementos - que as crianças partilham e se relacionam umas com as outras. Dessa forma, é preciso inserir “[...] uma relação qualificada da criança com o adulto, na qual o último atua como um mediador privilegiado, criando assim condições para um processo de interlocução que garanta uma aprendizagem significativa e mais complexa”.

Sarmiento (2003) assevera sobre a importância das instituições educacionais e dos espaços domésticos para as aprendizagens de códigos utilizados criativamente e que se constituem base das culturas infantis. Nesse aspecto, destaca o autor que “a relação particular que as crianças estabelecem com a linguagem, através da aquisição e aprendizagem dos códigos que plasman e configuram o real, e da sua utilização criativa, constitui a base da especificidade das culturas infantis”. Ou seja, “[...] esta aquisição e aprendizagem é desenvolvida predominantemente nas instituições educacionais (jardins de infância e escolas), tanto quanto nas interações realizadas no espaço doméstico, através da educação familiar” (SARMENTO 2003, p. 4).

São nessas cotidianas e intensas interações que a cultura local de pares germina e expande. Corsaro (2011) ressalta que, na ausência/falta da família são “[...] nos cuidadores adultos e nos pares” que as crianças buscam “[...] laços emocionais e sentimentos de segurança que estabeleceram pela primeira vez nas famílias (GIDDENS, 1991; LADD, 1992 apud CORSARO, 2011, p. 130)” fato que influenciaria as culturas de pares, visto que essa tentativa

⁴¹ Ao referenciar Williams, Ontai, Mastergeorge (2007) e Ladd, Coleman, 2010).

⁴² Por *pares*, Corsaro (2011, p. 127) define a “[...] coorte ou o grupo de crianças que passa seu tempo junto quase todos os dias”.

de a criança manter a segurança estabelecida pela primeira vez em seu núcleo familiar seria a “[...] base da formação de culturas de pares pelas crianças. [...] um fator forte na valorização da participação e do compartilhamento comum das crianças em suas culturas de pares e relações de amizades” (CORSARO, 2011 p. 132).

Nesse aspecto, as atividades e rotinas que envolvem as culturas de pares poderiam auxiliar como terapia para superar e confrontar situações de ansiedade cujas origens negativas são oriundas dessas bases familiares. Conforme destaca Ferreira (2004, p. 185), as rotinas de ação “[...] podem ser vistas como estruturas de interação e ação das crianças para lidar e aprender a lidar com os problemas que surgem no cotidiano e, ao mesmo tempo, como processos interactivos dinâmicos que intervêm na sua transformação”. As rotinas culturais, funcionam, portanto, como um lugar de segurança para as crianças, que contribui na coordenação da ação coletiva e capacita as crianças a lidar com situações difíceis, incertas, desconhecidas, ambíguas; auxilia no sentimento de pertencimento do grupo infantil (ibid.).

As rotinas de ação auxiliam a criança a superar medos, incertezas, perturbações e permitem experimentar e interpretar conhecimentos, repertórios socioculturais e comportamentos - conforme cada indivíduo e contexto (FERREIRA, 2004). Para Corsaro (2011, p. 134), ao referenciar Garbarino, Dubrow, Kostelny e Pardo (1992) “jogos de faz de conta com pares são especialmente importantes nesses casos, pois permitem que as crianças obtenham controle sobre eventos perturbadores e de ansiedade”. A cultura de pares, portanto, contribuiria para criar, estabelecer e fortalecer relações sociais de amizade.

Para as DCNEI (2010, p. 12), as brincadeiras ocorrem por meio das interações, relações e práticas cotidianas que a criança “[...] vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”.

Para Monteiro (2012, p. 1), ao referenciar Curry, Arnaud (1984); Rubin, Bukowski, Parker (2006), as interações “[...] lúdicas entre os pares representam um importante contexto desenvolvimental para a criança, onde adquire um grande leque de comportamentos, capacidades, atitudes e experiências[...]”, de forma a influenciar (socialmente, emocionalmente e cognitivamente) a criança ao longo da vida.

Ainda conforme Monteiro (2012, p. 24) “as atividades lúdicas são o contexto em que as crianças resolvem os problemas que decorrem das relações sociais, testando soluções sem o perigo das consequências negativas”. Nesse aspecto, Monteiro (2012, p. 24), ao referenciar Athey (1984) destaca que “as atividades lúdicas representam um ambiente para a expressão de sentimentos positivos e para aprender a lidar com os sentimentos de forma

construtiva”. Nesse contexto, “[...] o sentimento de valor próprio emerge a partir de uma boa manipulação de objetos e instrumentos, uma capacidade comunicativa e verbal desenvolvida e relações sociais amplas”. (ibid.). É importante destacar que, “quando estas condições não são adequadas, os processos de criação de padrões de autonomia e iniciativa podem ser mais demorados ou mesmo permanentemente debilitados” (ibid.). Dessa forma, compreende-se que as interações e as brincadeiras possuem estreita relação.

Brincar - mais do que prioridade – constitui um direito amparado pela Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959; pela Constituição Federal de 1988; pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA de 1990; pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI de 2010; pelo Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI de 1988, pelo Marco Legal da Primeira Infância (2016).

Conforme o Princípio VII - “Direito à educação gratuita e ao lazer infantil” da Declaração Universal dos Direitos da Criança (UNICEF, 1959), a criança “[...] deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito”.

No capítulo VII, Art. 227 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, intitulado “Da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso” (BRASIL, 1988, p. 82), a criança tem direito ao lazer, sendo dever do Estado, da sociedade e da família, “[...] assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” assim como o dever de “[...] colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (EC nº 65/2010)” (ibid.).

Conforme o art. 16 do capítulo II – “Do direito à liberdade, ao respeito e à dignidade”, do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), o direito infantil à liberdade compreende diversos aspectos, dentre eles “brincar, praticar esportes e divertir-se” (item IV).

O Manual de orientação pedagógica “Brinquedos e brincadeiras de creches” - pautado nas DCNEI - propõe diversas ações voltadas às crianças de 0 a 3 anos e 11 meses. Conforme o Manual, “[...] a pouca qualidade ainda presente na educação infantil pode estar relacionada à concepção equivocada de que o brincar depende apenas da criança, não demanda suporte do adulto, observação, registro nem planejamento” (BRASIL, 2012, p. 11-12).

O RCNEI (BRASIL, 1998, p. 28) destaca que é o adulto - na figura do professor - que na educação infantil, deve ajudar a estruturar as brincadeiras “[...] na vida das crianças.

Conseqüentemente é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar”.

Conforme o Manual de Orientação Pedagógica Brinquedo e Brincadeiras de Creches⁴³ “[...] ainda que o brincar possa ser considerado um ato inerente à criança, exige um conhecimento, um repertório que ela precisa aprender” (BRASIL, 2012 p. 11).

Portanto, as interações entre adultos e crianças de idades diferentes, “[...] as brincadeiras nas suas mais diferentes formas, a exploração do espaço, o contato com a natureza” se “[...] constituem em experiências necessárias para o desenvolvimento e aprendizagem infantis” (BRASIL, 1998, p. 181).

As interações infantis com os adultos permitem a participação das crianças nas rotinas culturais. Para Corsaro (2011, p. 130) “crianças pequenas não experimentam individualmente as informações do mundo adulto; em vez disso, elas participam de rotinas culturais nas quais a informação é primeiro mediada por adultos”. Contudo, vale destacar que as crianças, ao “[...] mover-se para fora da família, suas atividades com os colegas e sua produção coletiva de uma série de culturas de pares tornam-se tão importantes como as interações com adultos” (CORSARO, 2011 p. 151).

O Marco Legal da Primeira Infância (2016, p. 138) destaca a importância da interactividade para o desenvolvimento infantil, visto que “[...] as crianças como seres sociais não se desenvolvem estando sozinhas, isoladas de outras crianças e dos adultos, é por meio do diálogo e das trocas sociais que elas constroem conhecimentos”.

Conforme o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 21-22) nas interações das crianças com outras pessoas e com o meio em que vivem possibilitam a construção do conhecimento. Nesse processo de “[...] construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem idéias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar” (ibid.). Nessa concepção, compreende-se que “[...] as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação” (BRASIL, 1998, p. 21-22).

Conforme o Marco Legal da Primeira Infância (2016, p. 90) a “interação é a base do desenvolvimento humano”. Dessa forma, conforme esse documento, as interações que as crianças e os bebês estabelecem com adultos no decorrer da vida, constituem “o ingrediente-

⁴³ Apesar de o título do Manual se referir aos Brinquedos e Brincadeiras das “Creches” (voltado às crianças de 0 a 3 anos e 11 meses), ele também contempla as crianças de até 5 anos e 11 meses.

chave das experiências que formam os circuitos cerebrais para o desenvolvimento do cérebro normal”.

As brincadeiras e brinquedos devem ser introduzidos no contexto educacional de creches e pré-escolas e, para isso, são necessárias algumas condições estabelecidas previamente. Conforme o Manual de Orientação Pedagógica “Brinquedos e Brincadeiras de Creches”, deve-se 1- aceitar o brincar como direito da criança; 2- compreender a importância do brincar para elas; criar ambientes planejados para oportunizar qualitativamente brincadeiras e interações; 4 – a atuação da professora, com foco no brincar. (BRASIL, 2012 p. 10).

Conforme Kishimoto (2001, p. 8), é preciso que as brincadeiras estejam presentes nas formações iniciais e continuadas como início das reflexões, visto que, “é brincando e pensando sobre o brincar que se adquire consciência sobre sua importância”.

A brincadeira e a cultura lúdica infantil devem ser compreendidas pelos educadores, pelo fato de ela não se constituir uma atividade inata, mas algo a ser aprendida. Brincar constitui uma forma de expressão e de linguagem; um elemento cultural e humano; um recurso pedagógico; uma forma de aprendizado; eixo das Diretrizes e das Culturas Infantis que permite às crianças vivenciar papéis sociais; aprender sobre si e sobre o mundo; criar, negociar e até burlar regras; permite expressar sentimentos, medos, anseios e desejos; possibilita a interação com outras crianças, com os pares e com os adultos; contribui para a construção e a (re) produção da cultura adulta e infantil.

No entanto, mesmo amparado pela Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959; pela Constituição Federal de 1988; pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA de 1990; pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI de 2010; pelo Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI de 1988; pelo Marco Legal da Primeira Infância (2016), brincar ainda não é devidamente valorizado. Por vezes, é concebido pelos adultos como secundário, como algo “natural” a todas as crianças.

Conforme destaca Borba (2007, p. 33), nas sociedades ocidentais, a brincadeira, “[...] ainda é considerada irrelevante ou de pouco valor do ponto de vista da educação formal, assumindo frequentemente a significação de oposição ao trabalho, tanto no contexto da escola quanto no cotidiano familiar”. Conforme destaca ainda a autora, embora exista uma significativa produção “[...] teórica já acumulada afirmando a importância da brincadeira na constituição dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem” (ibid.), não se conseguiu “[...] modificar as ideias e práticas que reduzem o brincar a uma atividade à parte, paralela, de menor importância no contexto da formação escolar da criança” (ibid.).

Em contrapartida, em momentos de interlocução com a pesquisadora, as crianças⁴⁴ demonstravam justamente o contrário: que brincar era fundamental. No decorrer de toda a pesquisa de mestrado⁴⁵, de forma recorrente, as crianças expressavam o desejo e a solicitação de que elas “queriam brincar” e/ou “ter amigos”!

A pesquisadora, além de propor atividades lúdicas, também buscou participar dos momentos de brincadeira - quando requisitada pelas crianças. Atitude convergente com Rodari (1982), que destaca que na brincadeira, o adulto ensina a criança a brincar, colocando-se ao seu serviço, o que não quer dizer “brincar no lugar dela”, nem deixá-la numa posição de expectadora.

Para Rodari (1982, p. 105-106), quando adultos e crianças brincam juntos, enriquece-se a brincadeira, pode-se ir mais longe, aumentar o repertório e a imaginação. O adulto, ao brincar com a criança, tem “[...] a vantagem de dispor de uma experiência mais vasta; portanto, pode ir mais longe com a imaginação. É por isso que agrada às crianças terem os pais como companheiros de jogo” (ibid.). Como exemplo, o autor destaca que, ao brincar “[...] juntos de construção, o adulto sabe calcular melhor proporções e equilíbrios, possui um repertório mais rico de formas para imitar et caetera. O jogo enriquece, ganha em organicidade e duração, abre novos horizontes” (ibid.). No entanto, não significa “[...] brincar “no lugar da criança” relegando-a ao humilhante papel de espectadora. Trata-se de se colocar a seu serviço. O adulto proporciona uma forma de incentivar a criança, mas é ela quem comanda, “brinca-se “com ela”, “para ela”, para estimular sua capacidade inventiva, para dar-lhe novos instrumentos que serão usados quando brincar sozinha, para ensiná-la a brincar”. Nesse aspecto, “[...] enquanto se brinca, se fala. Aprende-se com a criança a falar com as peças do jogo, a compreender seus nomes e papéis, a transformar um erro em uma invenção, um gesto em uma história” (ibid.).

Dessa forma, ao preparar e propor atividades lúdicas às crianças, destacamos a diferença entre a brincadeira espontaneísta e a brincadeira de qualidade. Conforme o Manual de orientação pedagógica “Brinquedos e brincadeiras de creches” (BRASIL, 2012), as crianças brincam em qualquer lugar e de qualquer coisa, de forma espontânea. No entanto, brincar com qualidade requer intencionalidade do adulto, para mediar as ações lúdicas, preparar o espaço, o tempo o ambiente, o mobiliário, os materiais e brinquedos, visto que, a alta qualidade dos

⁴⁴ Tanto as crianças participantes da pesquisa de mestrado (infantil I e II), quanto àquelas que participaram da IC, como às do Ensino Fundamental que nunca participaram da pesquisa antes, mas que sempre observavam e estavam atentas à pesquisadora e à pesquisa.

⁴⁵ E anteriormente a ela, no decorrer da Iniciação Científica – IC.

mesmos “[...] faz a diferença na experiência presente e futura, contribuindo de forma única para a formação integral das crianças” (BRASIL, 2012, p. 12). Vale ressaltar que, “as crianças brincam de forma espontânea em qualquer lugar e com qualquer coisa, mas há uma diferença entre uma postura espontaneísta e outra reveladora da qualidade” (ibid.).

A “[...] alta qualidade é resultado da intencionalidade do adulto que, ao implementar o eixo das interações e brincadeiras, procura oferecer autonomia às crianças, para a exploração dos brinquedos e a recriação da cultura lúdica” (BRASIL, 2012 p. 12). Dessa forma, é nessa “[...] intenção que resulta na intervenção que se faz no ambiente, na organização do espaço físico, na disposição de mobiliário, na seleção e organização dos brinquedos e materiais e nas interações com crianças” (ibid.).

As crianças estão sempre integrando e participando de duas complexas e interligadas culturas: as infantis e as adultas. Para entendê-las, precisamos “[...] examinar suas atividades coletivas com as outras crianças e com os adultos. Também precisamos considerar as crianças como parte de um grupo social que tem um lugar na estrutura social mais ampla” (CORSARO, 2011, p. 40).

Cabe, portanto, ao professor, ao educador, ao pesquisador, ao adulto no contexto da Educação Infantil, compreender a importância da mediação, com vistas a promover uma relação mais horizontal e menos impositiva; estabelecer um processo de comunicação e de interlocução, em vez de transmissão ou de controle; fomentar ações e práticas repletas de intencionalidade e de significado; valorizar a participação e as falas das crianças, as brincadeiras e as interações, as culturas infantis, visto que as crianças são atores sociais criativos, (re) produtores de cultura e fonte do novo.

Figura 19: Brincar na escola.



Fonte: Fotos tiradas pelos colaboradores ou pela pesquisadora.

7. INTERLOCUÇÃO ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS.

7.1. Pesquisas com crianças.

“Certa vez, quando tinha seis anos, vi um desenho impressionante, no livro Histórias vividas sobre a floresta virgem. Ele representava uma jiboia que engolia uma fera. Eis a cópia do desenho.

O livro dizia: “As jiboias engolem, sem mastigar, a presa inteira. Em seguida, não podem mover-se e dormem durante os seis meses da digestão”.

Refleti muito sobre as aventuras da selva, e fiz, com lápis de cor, o meu primeiro desenho. Meu desenho número 1.

Mostrei minha obra-prima às pessoas grandes e perguntei se o meu desenho lhes dava medo.

Responderam-me: “Por que é que um chapéu daria medo”?

Meu desenho não representava um chapéu. Representava uma jiboia digerindo um elefante.

Desenhei então o interior da jiboia, a fim de que as pessoas grandes pudessem entender melhor. Elas têm sempre necessidade de explicações.

As pessoas grandes aconselharam-me a deixar de lado os desenhos de jiboias abertas ou fechadas e a me interessar de preferência pela geografia, pela história, pelo cálculo e pela gramática.

Foi assim que abandonei aos seis anos, uma magnífica carreira de pintor. Eu fui desencorajado pelo insucesso do meu desenho número 1 e do meu desenho número 2.

As pessoas grandes não compreendem nada sozinhas, e é cansativo, para as crianças, sempre e sempre estar explicando”.

Antoine de Saint-Exupéry

(Trecho retirado do livro O pequeno príncipe, 2015 p. 7-8).

Figura 20: (Re) produções culturais infantis: brincando com o cavalinho.



Fonte: Fotos tiradas pelos colaboradores ou pela pesquisadora.

No decorrer de todo o processo investigativo⁴⁶, as crianças foram participantes ativas na pesquisa. Elas influenciaram e também foram influenciadas pelo contexto e expressaram formas singulares de inteligibilidade, de significação e ação no mundo⁴⁷ (SARMENTO, 2004).

⁴⁶ Em alguns momentos, com maior expressividade.

⁴⁷ Nem sempre convergentes com as formas adultas.

Dialogar com as crianças permitiu conhecer seus gostos e desejos. Suas falas e participação colaboraram com a construção das brincadeiras, dos personagens, das histórias e, principalmente, com o sentido da pesquisa.

Freire (1996, p. 113) destaca a importância de saber escutar,

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com* ele, mesmo que, em certas condições, precisar de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar *impositivamente*.

Figura 21: Capucheta.



Fonte: Fotos tiradas pelos colaboradores ou pela pesquisadora.

Certo dia, algumas crianças solicitaram que fizéssemos “capuchetas”. Duas delas dominavam a técnica de dobradura e se dispuseram a ajudar, caso fossem atendidas as solicitações. Perguntamos às outras crianças o que elas gostariam para as próximas brincadeiras e elas também responderam “capucheta”. Para atendê-las, levamos papeis e linha para construir o brinquedo. Posteriormente, perguntamos às crianças o que acharam da brincadeira e se haviam se divertido.

Emerson: *“Rasgou, ficou toda estragada, não voa mais”*.

Erica: *“Não rasgou, ela tá voando, brinquei em casa”*.

Guilherme: *“A minha rasgou um pouco e ela ficou voando e aí passei fita adesiva, passei cola e coloquei um pouquinho de papel e fiz buraco de novo e aí brinquei com ela. Ah, o meu irmão também brincou com ela e molhou, aí deixei secando no varal e secou e aí soltei”*.

André: *“Eu brinquei bastante com a minha pipa, rasgou e fiz outra”*.

Joana: *“Eu brinquei, rasgou, coleí com fita, hoje brinquei, ela voou bem alto. Eu*

soltei ela ontem, hoje vou soltar quando chegar em casa”.

Camile: *“Rasgou, eu rasguei”.*

Adrian: *“Eu ergui a minha capucheta e cortei com um pipa”.*

Gabi: *“Eu ergui meu pipa e aí eu rasguei, meu primo colou com cola, meu primo ergueu e rasgou”.*

A Sociologia da Infância, ao realizar pesquisas *com* as crianças contribui para “[...] ultrapassar visões que as tomam como meros objetos, e leva a enxergá-las como sujeitos, como agentes ativos na construção de suas vidas e na das sociedades em que vivem e nas quais participam” (BOCHORNY, 2012 p. 26).

Nesse aspecto, as pesquisas devem considerar a realização *com* as crianças e não somente *sobre* elas. Para Muller (2010, p. 67), ainda “[...] persiste a confluência de pesquisas feitas *sobre* as crianças e não *com* elas. De certa forma, essa conjuntura reforça o preconceito de que as crianças são imaturas, frágeis e totalmente dependentes dos adultos”. A autora (MULLER, 2010, p.353) afirma ainda que “[...] se as crianças interagem no mundo adulto porque negociam, compartilham e criam culturas, necessitamos pensar em metodologias que realmente tenham como foco suas vozes, olhares, experiências e pontos de vista”.

Ao realizar uma pesquisa *com* as crianças, buscou-se contribuir com produções acadêmicas na área da Educação, com vistas a superar concepções pautadas em relações verticais e/ou adultocêntricas; que tratam as crianças como vir a ser ou como adultos em miniatura; que consideram as crianças como seres naturais ou exclusivamente biológicos, como incapazes; que se pautam em visões negativas e de déficit.

Para Sarmiento (2003, p. 2-3), essa negatividade da criança está relacionada com a construção social da infância pela modernidade: “criança é o que não fala (*infans*), o que não tem luz (*a-luno*), o que não trabalha, o que não tem direitos políticos, o que não é imputável, o que não tem responsabilidade parental ou judicial, o que carece de razão, etc.”.

Conforme Cohn (2009, p. 6), em todas as ideias que concebem a criança como “[...] tábula rasa a ser instruída e formada moralmente, ou o lugar do paraíso perdido, quando somos plenamente o que jamais seremos de novo”, ou então “[...] a inocência (e por isso a nostalgia de um tempo que já passou) ou um demoniozinho a ser domesticado (quantas vezes não ouvimos dizer que “as crianças são cruéis?”)” (ibid.), o que transparece “[...] é uma imagem em negativo da criança [...]” (ibid.).

Em contrapartida à ideia da “negatividade e do *déficit*” infantil⁴⁸, os profissionais

⁴⁸ Com fins lucrativos e atendendo aos interesses mercadológicos.

do *marketing*, da publicidade e da propaganda; as empresas de tecnologia e dos produtos voltados às crianças⁴⁹ – atentos aos gostos e à representatividade que o brincar exerce na vida delas, investem pesado em pesquisas e em estudos, com vistas a atingir o público infantil. Resultante de conflitos e de interesses mercadológicos, a educação infantil passa ser tratada como mercadoria, como objeto de disputa de mercados e de interesses, como espaço de terceirização de produtos, com base em rankings e metas.

No entanto, o que esses produtos, essas empresas e essas ações mercadológicas não trazem “[...] é essa capacidade que só o professor ou a professora de educação infantil solidamente formado/a possui para ouvir as crianças, na concretude da sua condição humana e social, e de, com elas, construir dinâmicas educativas relevantes e significativas” (SARMENTO, 2013 p. 135).

Para, Sarmento (2003), se na Modernidade as crianças foram excluídas do espaço do trabalho e da produção, paradoxalmente, na 2ª Modernidade, as crianças passaram a contar na economia, com a exploração e o trabalho infantil (principalmente em países pobres), com a moda (ao utilizar crianças como modelos), com o consumo, “[...] seguimento específico, extenso e incrementalmente importante de um mercado de produtos para a criança”

Figura 22: Presença midiática na escola.



Fonte: Fotos tiradas pelos colaboradores ou pela pesquisadora.

A globalização, a expansão e a popularização dos meios de comunicação em massa, a propaganda de produtos⁵⁰ pela mídia (conhecidos pelas crianças) parecem homogeneizar os gostos e as preferências infantis, causando a impressão de que todas as crianças querem as mesmas coisas, brincam com os mesmos brinquedos, consomem os mesmos produtos, como se

⁴⁹ Alimentos, brinquedos, materiais escolares, roupas, etc.

⁵⁰ Materiais escolares, roupas, brinquedos, calçados, alimentos, entre outros.

existisse uma infância única e “global” (SARMENTO, 2004).

A globalização, conforme Sarmento (2013, p. 5), representa,

[...] uma fase de desenvolvimento da sociedade capitalista que se caracteriza pela transnacionalização do capital financeiro, pela deslocalização das empresas, pela abertura dos mercados mundiais, pela criação de múltiplas instâncias de regulação política e mundial, como o G8 e o G20, pelo poder das agências internacionais, tais como a Organização Mundial do Comércio, o FMI, o Banco Mundial, pela difusão de uma cultura global fortemente ancorada na indústria de produção de conteúdos midiáticos, pela hegemonia de modelos relacionais dominados pela ideia da competitividade, da performatividade e da eficácia.

Essa aparente homogeneidade, contudo, não ameniza a pobreza, antes, potencializa as desigualdades sociais, a violência, a exploração, o trabalho infantil, a prostituição, a fome, que incidem sobre as crianças e influenciam os modos de viver a infância. Os produtos midiáticos e culturais estão presentes no cotidiano das crianças, nas escolas, nas culturas infantis. Entretanto, embora empática, as formas de recepção dos produtos culturais pelas crianças, não é passiva ou acrítica, mas criativa, interpretativa e crítica (SARMENTO, 2003 p. 6-7).

Nesse aspecto, se faz necessário compreender as culturas infantis numa interpretação sociológica, com vistas a compreender a própria infância. A criança e a infância devem ser entendidas conforme o contexto em que se situam, visto que ele é “[...] construído a partir da história, da geografia, da língua e da cultura de cada lugar em que a criança vive e/ou viveu” (ABRAMOWICZ; MORUZZI, 2010, p. 9). Para se “[...] compreender o que é a criança e conseqüentemente sua infância, precisamos localizá-la num tempo e num espaço, isso significa dizer que nem a criança e nem a infância são categorias universais e únicas”. (ibid.).

Figura 23: Criança e imaginação.



Fonte: Fotos tiradas pelos colaboradores ou pela pesquisadora.

Com vistas a superar a concepção homogênea de infância, buscamos compreender e valorizar a realidade social das crianças (pelas falas e pela participação das próprias crianças)

considerando a diversidade de contextos de vida e os modos distintos de ação, de significação e de simbolização no mundo, com vistas a realizar uma pesquisa *com* as crianças e não somente *sobre* elas.

Essa pesquisa - fundamentada na Sociologia da Infância - buscou apresentar “pistas e reflexões” para pensar numa pesquisa *com* crianças, de forma a fomentar, valorizar e compreender as interações e as brincadeiras como linguagens primordiais às crianças. No curto tempo de duração do mestrado, assumimos uma relação reflexiva, de escuta e de diálogo, ao qual influenciámos e também fomos influenciadas pelas crianças e pelo meio em que estávamos presentes. No decorrer do processo, os olhares e as concepções acerca da criança e da infância foram se desconstruindo e se (re) construindo.

Diariamente, somos chamados a ser “adultos atípicos”, a cativar, a ouvir e a instigar as crianças e também, a ser cativados por elas!

7.2. Interactividade e amizade.

“Todas as pessoas grandes foram um dia crianças – mas poucas se lembram disso”.

Antoine de Saint-Exupéry

(Trecho retirado do livro *O pequeno príncipe*, 2015).

Figura 24: Brincando com os pares infantis.



Fonte: Fotos tiradas pelos colaboradores ou pela pesquisadora.

A primeira relação social estabelecida com a criança ocorre pelo contato com a mãe e com os familiares. Posteriormente, as relações ampliam-se e estendem-se a outros contatos. Nesse aspecto, embora as relações de amizades possam ser diversificadas, são com os pares que as crianças estabelecem maior número de relações na escola.

Esse processo de interação com os pares é fundamental para que as crianças possam desenvolver diversas capacidades cognitivas, físicas, afetivas, emocionais. Para Arezes e Colaço (2014)⁵¹, “[...] as crianças em idade de creche procuram ativamente os seus companheiros, brincam lado a lado, observam, imitam, falam e interagem ludicamente”. Nesse processo, “[...] o desenvolvimento das interações entre pares ocorre simultaneamente com o desenvolvimento de várias capacidades cognitivas, físicas e linguísticas, tornando as interações progressivamente mais complexas” (AREZES, COLAÇO, 2014, p. 3).

Para Leocádio (2013, p. 11), o estabelecimento de amizades entre crianças de mesma idade “[...] estão intimamente relacionadas com o aparecimento dos jardins de infância, sendo que até então a maior parte das crianças conviviam e estabeleciam relações prioritariamente com membros familiares mais próximos”. Contudo, vale destacar que, as amizades não se restringem somente as relações entre crianças. Elas podem acontecer entre

⁵¹ Ao referenciar a revisão de literatura feita por Hohmann e Weikart (2003) e autores como Brownell (1986); Brownell, Hazen (1999); Williams, Mastergeorge, Ontai (2010).

crianças de diversas idades, com professores e com familiares (LEUCÁDIO, 2013).

Para Corsaro (2011, p. 133), a noção de amizade refere-se às “[...] atividades compartilhadas observáveis – brincadeiras coletivas em áreas específicas e proteção da brincadeira”. Para Leucádio (2013, p. 17), o conceito de amizade para a crianças vai se formando, “[...] baseado nas suas experiências de vida, e pode ser alterado à medida que esta se desenvolve, podendo também ser influenciado por algumas relações de amizade anteriores que não tenham terminado da melhor forma”

As interações e relações de amizade nas crianças pré-escolares revelam aspectos importantes do comportamento infantil. Nesse aspecto, as amizades podem contribuir para a inserção da criança no grupo/comunidade, além de possibilitar o desenvolvimento social, emocional, cognitivo, cultura, entre outros. (LEUCÁDIO, 2013, p. 8).

Para Monteiro (2012, p. 33), deve-se destacar a importância cultural e do contexto no que se refere à socialização entre os pares infantis, especialmente nas relações de amizade, visto que,

[...] diferentes culturas e valores levam a práticas e atividades diferentes. As culturas “coletivistas” valorizam a coesão dos grupos, com base em famílias extensas enquanto que as culturas “individualistas” desvalorizam as ligações entre os indivíduos. No primeiro caso, os pais tendem a procurar oportunidades para as crianças desenvolverem relações sociais estáveis com os seus primos e outros parentes ou pares, ao contrário dos pais nas culturas “individualistas”, que se preocupam mais com aspectos como o sucesso académico. Neste caso, os pais procuram menos oportunidades para a interacção das crianças com os seus pares, sendo as escolas e os jardins de infância que cumprem essa tarefa. Assim, Howes (2009) conclui que os contextos e ambientes em que a criança interage definem o tipo e a qualidade da amizade, sendo que um ambiente emocional e social positivo leva a mais amizades positivas (HOWES, 2009 apud MONTEIRO, 2012, p. 33).

Ter amigos na Educação Infantil permite às crianças o acesso “[...] à cultura de pares e/ou de aí manter e prolongar as actividades preferidas, estabilizando ou complexificando as suas rotinas de acção” (FERREIRA, 2004, p. 194), além de servir de apoio para resolução de problemas. Nesse aspecto, as interações entre os pares constituem “[...] prática social que se constrói num espaço, no decurso do tempo e de múltiplas negociações com os outros – partilhas, conflitos, discussões, argumentações e justificações, resistências, alianças [...]” (FERREIRA, 2004, p. 195).

As interações entre crianças e os pares infantis são imprescindíveis, visto que, conforme destaca Denzin (1977), referenciado por Ferreira (2004, p. 183) as ações individuais infantis não têm sentido,

[...] isoladamente e, sendo de si para si próprias, não constituem acontecimentos sociais senão quando passam a ser negociadas e (re) interpretadas com outros através de interações sociais, construindo continuamente um entendimento mútuo acerca da

definição de situações capazes de iniciar e sustentar com sucesso o desenvolvimento de acções comuns entre <<pares>>.

Dessa forma, compreende-se que as relações de amizade permitem às crianças partilhar, aprender e (re) significar conhecimentos e saberes. Contudo, é importante destacar que “não é necessário que se estabeleça uma relação de amizade para adquirir ou transmitir conhecimentos, mas é certo que se aprende e ensina muito com amigos, principalmente em idade pré-escolar” (LEOCÁDIO, 2013, p.15).

Nesse sentido, destacamos que na pesquisa, de forma recorrente, as crianças expressavam que ter amigos ou ter com quem brincar era algo positivo, sinónimo de “felicidade, de alegria, de ser ou de estar feliz, de desejo, de sonho”. Em meio a tantas histórias propostas pela pesquisadora, sempre perguntávamos sobre os motivos pelos quais as crianças ou os personagens das histórias estavam felizes e as respostas frequentemente se referiam às interações ou brincadeiras com os pares.

Em uma das histórias apresentamos um cavalinho de papel. Ao perguntar “*Qual o sonho do personagem da história?*”, as crianças responderam:

“Voar; andar; beber água; ter chifre; estar no mato; ser touro; destruir o planeta; um barco; andar de helicóptero; a gente quer montar no cavalo; ser feliz; morar numa casa; ser mulher; viver; que uma gente montasse nele; andar no mato; estudar; ter amigos; andar de trenó; ser feliz e ter amigo; ser livre; ter bastante amigo num lugar bem bom pra ele; comer capim; brincar; ter um dono; casar; nadar no mar; fazer muitos amigos; comer; andar de trem” (DIÁRIO DE CAMPO).

Contrariamente, ao apresentar histórias e personagens que estavam “tristes” por diversos⁵² motivos, de forma recorrente, as crianças justificavam que a “falta de um amigo” ou a “falta de um amigo para brincar” poderia ser o motivo da tristeza.

Na história da serpente, ela também estava triste. Antes de esclarecer que a tristeza era resultante do fato de “ela ter perdido um pedacinho de seu rabo”, perguntamos às crianças o que elas imaginavam ser o motivo pelo qual a cobra estava triste.

João respondeu: “*A cobra tá triste porque ninguém gosta dela, ninguém quer ser amigo dela*” (DIÁRIO DE CAMPO).

Em outros momentos, histórias e personagens, a resposta de que “estava triste porque era sozinho” ou “porque não tinha com quem brincar” também era frequente:

⁵² Como, por exemplo, devido ao desencontro da galinha com seus filhotes pintinhos; a falta de um “rosto” para o monstrinho de bexiga (que deveria ser feito pela própria criança, conforme a imaginação); as risadas das pessoas ao perceberem que o palhaço possuía um nariz grande, entre outros.

Caio: “*O dinossauro tava triste porque **ninguém queria brincar com ele**, porque tinham medo dele*”.

Nessa mesma brincadeira com o dinossauro, Igor justificou o porquê de o dinossauro estar bravo.

Pesquisadora: “*Por que ele estava bravo?*”.

Igor: “***Porque ele não tinha amigos***” (DIÁRIO DE CAMPO).

Nas histórias do bicho papão e do cavalo marinho, as crianças também expressaram que os personagens estavam tristes pela falta de amigos ou porque não tinham com quem brincar:

Gilberto: - *O cavalo marinho tava triste porque **não tinha brinquedo e ninguém para brincar***.

Fabio: “*Porque **ele não tinha amigos***”.

Renata: “*Ele não consegue mais nadar, tá doente*”.

Paulo: “*Jacaré só nada na água suja*”.

Vanda: “*Barbie não fica nas águas, só de mentirinha*”.

Vanda: “*Eles se molham as cores deles somem – muda a cor deles*”.

Fabrizio: “***Bicho Papão tem amigo? Super-herói tem***”.

Fagner: “*Chorando porque **não tinha ninguém para brincar**, comer junto com o professor, porque ele era feio*”.

Luciana: “*Cavalo? Eu amo cavalo!*”.

Hugo: “***Não tinha amigo***”.

Flávia: “*Ele deixou de ser cavalo*”.

Flávia: “*Ah, coitado!*”.

Rodrigo: “*Ah, eu amo cavalo*”.

Meire: “*Eu também*”.

Figura 25: Cavalo de rolo de papel higiênico.



Fonte: Fotos tiradas pelos colaboradores ou pela pesquisadora.

Na história do pônei (que estava triste porque havia perdido a sua cauda) novamente uma resposta que associava a tristeza à falta de amigos:

Iza: *“Porque ele não tinha amiguinho”*.

Ao falar sobre o pônei, as crianças começam a bater palmas e cantar um refrão com a palavra “pônei”.

Pesquisadora: *“Mas o que é pônei?”*.

Júlia: *“É um cavalinho com chifrinho e com asas pra fazer mágica, e pé e cauda”*.

Osvaldo: *“Eu tenho um cavalo bem velho”*.

Lucas: *“Eu já andei de cavalo”*.

Fábio: *“Que pônei esquisito”*.

Mara: *“Eu fiz um chifre com a crina”*.

Ângela: *“Prô, olha tem duas fitas. Uma veio de presente”*.

Pesquisadora: *“E por que ele estava bravo?”*.

Uma criança de outra sala (que estava perto durante a brincadeira), também respondeu: *“Não tinha amigo!”* (DIÁRIO DE CAMPO).

Vítor: *“Porque ele tinha magia má”*.

Bianca: *“Porque ele não tinha poder”*.

Leo: *“Ele estava bravo porque ele tinha um nariz muito grande e aí ele chorou – unhé, unhé”*.

Augusto: *“Vamos imaginar que o pônei tinha chifre?”*

Renato: *“Tinha asa”*.

Gustavo: *“O pônei virou uma carne, o rabo virou uma faixa e um capim”*.

Lara: *“Eu gostei um monte do pônei”*.

Clara: *“Adorei”*.

Figura 26: Mais brincadeiras com cavalinhos.



Fonte: Fotos tiradas pelos colaboradores ou pela pesquisadora.

Na brincadeira em que as crianças deveriam passar por vários barbantes entrelaçados (que imitavam teias), havia uma aranha enroscada entre os fios, com a possibilidade de cair. Duas crianças dialogavam:

Vítor: *“A aranha tá chorando”*;

Márcio: *“A aranha tá chorando porque **ninguém gosta dela**”*.

Samanta: *“A dona aranha come abelha” (DIÁRIO DE CAMPO)*.

Em outro dia de pesquisa, apresentamos a história do palhaço. Ele estava triste por causa de seu imenso nariz, motivo de muitas risadas. Esse fato o motivou a percorrer o mundo atrás de um nariz mais bonito. Nesse dia, propomos desenho para colorir, música para as crianças dançarem e um nariz vermelho para cada uma levar para casa. Ao iniciar a história, perguntamos às crianças quais seriam os motivos da tristeza do palhaço. As crianças, novamente destacaram questões referentes à amizade:

Anderson: *“Ele tá triste porque ninguém vai no circo dele”*.

Barbara: *“É porque **ele não tem amigo**”*.

Cristina: *“Se perdeu na floresta”*.

Daniel: *“Ele foi pra África”*.

Eduardo: *“Ele tem medo de jacaré, de tubarão (referindo-se às brincadeiras dadas nas aulas anteriores)”*.

Fabio: *“Porque **perdeu o Patati dele**”*.

Geisa: *“Porque tem dois Patatá”*.

Horácio: *“Eu tenho um Patati, mas eu rasguei”*.

Iago: *“Bem feito!”*.

Júnior: *“Porque **perdeu o amigo dele**”*.

Lara: *“Ele tava triste porque ele não tinha circo”*.

Mauricio: *“Porque não tinha palhaçada”*.

Nair: *“Porque ele queria dormir”*.

Ivan: *“Porque ele tava cansado de ficar no circo”*.

Junior: *“Porque ele fez muita palhaçada”*.

Otávio: *“Porque ele não sabia fazer palhaçada”*.

Pedro: *“Porque ele deixou de andar na corda bamba” (DIÁRIO DE CAMPO)*.

Nos momentos do recreio foi possível observar diversas interações entre as crianças e os pares infantis. Elas partilhavam brincadeiras, lanches, sucos, salgadinhos, bolachas, balas, iogurtes, etc. As crianças também tentavam estabelecer, efetuar, afirmar e perpetuar amizades:

Mário: “*Prô, ele quer beber o meu suco*” (referindo-se a Fabio).

Pesquisadora: “*Dá um pouquinho para ele*”.

Mário: “*É, porque nós somos amigos!*”.

Fabio, que comia merenda, pegou novamente o suco para tomar. Mário pegou o suco de volta.

Cauê também participou, mas reclamou: “*Eu nem bebi*”.

Mário: “*me dá mais Danone?*” (referindo-se a Cauê). Após saborear o iogurte, enfatizou: “*Cabei de beber o meu suco, tava gostoso e até to com dor de barriga de tanto que eu bebi*” (DIÁRIO DE CAMPO).

No decorrer de toda a pesquisa de mestrado, as crianças demonstraram que, o que elas (e os personagens representados por elas) mais queriam e valorizavam era brincar e ter amigos⁵³. As crianças também compartilharam lanches, brincadeiras, brinquedos, desejos, sentimentos, formas de pensar. Mas não ficaram livres de brigas, de choros, de conflitos, de exclusões e de decepções. Mesmo assim, expressaram, que valia a pena, que ter amigos e ter com quem brincar era algo positivo, motivo de felicidade!

Precisamos aprender com as crianças. Mas, infelizmente, os homens “[...] não têm mais tempo de conhecer coisa alguma. Compram tudo pronto nas lojas. Mas como não existem lojas de amigos, os homens não têm mais amigos” (EXUPERY, 2015, p. 67).

⁵³ Vale a pena destacar que, em momento algum, desconsideramos a importância das outras linguagens e códigos no contexto da Educação Infantil. O que propomos é a valorização das brincadeiras e interações, visto que, mesmo que fundamentem documentos importantes, por vezes, são linguagens secundarizadas ou até ignoradas.

7.3. Interactividade e conflitos com os pares.

“[...] quão importante e necessário é saber escutar. Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele”.

Paulo Freire

Figura 27: Quem tem medo da aranha?



Fonte: Fotos tiradas pelos colaboradores ou pela pesquisadora.

As interações constituem “[...] <<saídas>> e recursos para a expressão individual e reconhecimento pessoal e social” (FERREIRA, 2004, p. 183). No entanto, nem sempre o estabelecimento de interações, principalmente entre as crianças, ocorre sem conflitos e tensões. Para Corsaro (2011, p. 164), “por meio das experiências na pré-escola, as crianças acabam percebendo que a interação com os colegas é frágil e que a aceitação em atividades correntes muitas vezes é difícil”. Nesse aspecto, o autor destaca que, em vez de “[...] limitar seus contatos sociais a um ou dois colegas, as crianças frequentemente desenvolvem relações estáveis com vários deles, como uma forma de maximizar a probabilidade de ingresso bem-sucedido e a interação satisfatória com as demais” (ibid.).

Para Monteiro (2012, p. 32), as relações de amizade variam, sendo que,

[...] a capacidade de fazer amigos, a qualidade e a estabilidade das amizades está relacionada com a maturidade emocional e sócio-cognitiva das crianças (Howes, 1983; Rubin et. al., 2006). Dunn e Cutting (1999) reforçam que as capacidades de compreender as emoções e intenções sociais e assumir a perspectiva do outro associam-se à formação de amizades, à sua manutenção e qualidade. Rubin et. al. (2006) defende que a interdependência entre dois pares deriva, principalmente, de

motivos socioemocionais, mais do que motivos instrumentais. Os autores acrescentam que similaridades e complementaridades de talentos e interesses podem levar à amizade e ajudar a mantê-las, mas não constituem a base da amizade em si, sendo o afecto recíproco a base destas relações.

Conforme Howes (2009), referenciado por Monteiro (2012), “fazer e manter amigos requer capacidades de regulação social e emocional e cognição social”. Para Corsaro (2011, p. 165), “ao negociar quem brinca e quem não brinca, quem está no grupo e quem não está, as crianças começam a compreender suas identidades sociais em desenvolvimento”. Essa diferenciação entre pares inicia-se (e torna-se importante) no decorrer da pré-escola e torna-se um aspecto central na pré-adolescência (CORSARO, 2011).

Nesse aspecto, observamos que muitas crianças apresentavam dificuldades para estabelecer e para efetivar amizades. No decorrer da pesquisa, de forma recorrente, as crianças expressavam descontentamentos e reclamações referente ao relacionamento com os pares - um pedido de ajuda para resolver os conflitos de amizade com outras crianças. As crianças buscavam amparo junto à pesquisadora para resolver tais questões:

Paulo: *“Prô, ninguém quer ser meu amigo. Eu pedi desculpa duas vezes pra ele e ele nem ligou”*.

A criança chorava ao falar com a pesquisadora. Ao ver a cena, o amigo que não queria mais ser seu amigo, se aproximou. Ambos se abraçaram (DIÁRIO DE CAMPO).

No entanto, nem sempre os conflitos eram solucionados. Algumas crianças reclamavam constantemente a “falta de amigos”.

Ana: *“Prô, ninguém quer brincar comigo”*.

Maria: *“Eu não tenho amigos”*.

Algumas crianças participantes da pesquisa pareciam se relacionar e estabelecer amizades com certa facilidade. Entretanto, outras costumavam pedir ajuda à pesquisadora para solucionar conflitos com os pares, principalmente referentes às amizades.

Em uma das brincadeiras, Júlia (de forma chorosa), dialogava com a pesquisadora: *“Prô, ela (Maria) não quer mais ser minha amiga”*.

Pesquisadora: *“Maria, por que você não quer ser mais amiga dela?”*.

Maria: *“Porque eu já tenho um monte de amigos”*.

Pesquisadora: *“Júlia, se ela não quer ser sua amiga, você tem que fazer novas amizades também”*.

Julia: *“Viu só Maria? A prô disse pra eu fazer novos amigos”!*

Maria, despreocupada, levantou os ombros e respondeu: *“Eu já tenho um monte de amigos”*. (DIÁRIO DE CAMPO).

Outra criança, em outro momento, reclamava a falta de amigos.

Mirian: *“Prô, ninguém quer ser minha amiga”*.

Pesquisadora: *“Aproveita e vê quem está brincando e vai brincar também”*.

Viviane, em outro dia de brincadeira, também pediu auxílio da pesquisadora para solucionar um conflito de amizade.

Viviane: *“Prô, eu não tenho amigos!”*.

Pesquisadora: *“Não tem amigos? Como assim? Tem tantas crianças. Vai chamar alguma para brincar com você”*.

Viviane: *“Tinha a Maria, mas ela não quer mais ser minha amiga”*.

Pesquisadora: *“Chama ela para brincar com você”*.

Viviane: *“Ela não quer mais brincar comigo, porque agora tem ela]”* (Viviane aponta para outra criança que estava brincando com a Maria).

De longe, Maria e sua “nova amiga” pareciam não se importar com a colega. Ambas continuavam a brincar.

Para Monteiro (2012), ao referenciar Rubin et. al. (2006) e Coplan, Arbeau (2009), as relações de amizade “[...] caracterizam-se por serem mais estáveis, uma vez que envolvem altos níveis de qualidades positivas e baixos níveis de conflitos”. Nesse aspecto, compreende-se que “[...] na resolução de conflitos, os amigos tendem a recorrer mais ao uso da negociação do que não amigos e revelam uma maior tendência para encontrar soluções similares, manter a proximidade física e o envolvimento em interação após a resolução do conflito” (RUBIN ET. AL, 2006 apud MONTEIRO, 2012, p. 33)

A primeira condição para que as crianças brinquem, segundo Ferreira (2004, p. 201), é que elas “[...] sejam capazes de desenvolver ações comuns entre si, o que implica ter de haver um entendimento mínimo entre os participantes, previamente acordado, tácita ou verbalmente, por forma a poderem reciprocamente co-produzir e co-orientar as suas ações”, considerando o tempo, o espaço, o contexto, o cenário. Nesse aspecto, brincar é “[...] sinônimo de encontros sociais em que o indivíduo tem oportunidade de adquirir um sentido de si, assumindo as atitudes dos outros indivíduos em direção a si [...]” (FERREIRA, 2004, p. 202).

O estabelecimento e a participação infantil em brincadeiras e em interações, portanto, constitui algo complexo. Para Ferreira (2004, p. 182), as crianças compartilham e recorrem a “[...] ações coletivas que reproduzem interpretativamente o mundo adulto”, ao qual “[...] padrões de ação, reconhecidos, acionados e partilhados no (s) grupo (s) de crianças, sob a aparência de modos rotinizados de agir, pensar, comportar e relacionar [...]” (ibid.) passam a regular individualmente e coletivamente as ações infantis. Dessa forma, as crianças que não se

conformam às ações que estejam em consonância com o grupo, podem ser excluídas.

Os conflitos com os pares eram comuns entre as crianças do contexto de Educação Infantil pesquisado. Certo dia, uma criança (do primeiro ano do Ensino Fundamental) estava sentada ao lado da pesquisadora⁵⁴. Algumas meninas passaram e ela resmungou.

Ana: *“Horrorosas e feias. Ela bate no armário. Além de ser chata e feia, ela fica encarando”*.

Em outro momento, durante o recreio, Pedro reclamou: *“O Gustavo mostrou a língua pra mim!”*.

Gustavo, ao mostrar a língua e fazer barulho retrucou: *“É um monstro!”*.

Fernando: *“Eu tenho um dinossauro e ele fazia barulho e agora não faz mais”*.

Pedro interveio: *“O tiranossauro come carninha”*.

Além do conflito com os pares, as crianças também apresentavam questões que envolviam o contexto familiar. Certo dia, ao propor uma história em que havia um pato de papel para colorir, uma das crianças começou a fazer um avião. A professora interveio: *“Em vez de você levar para mostrar para o pai e para a mãe, fica fazendo avião!”*.

A criança respondeu: *“Minha mãe nem escuta eu”*.

Os conflitos que as crianças enfrentavam não se restringiam somente ao ambiente escolar, com os pares. Elas também expressavam sentimentos que denotavam a falta de escuta dos adultos. De que adiantaria levar o brinquedo para mostrar à mãe, se ela não o escutava? Esse relato representa um apelo infantil a toda sociedade. Precisamos aprender a ouvir mais, a construir pontes, em vez de “muros” (EXUPÉRY, 2015).

Em outro momento do recreio, enquanto as crianças brincavam, uma estava sentada sozinha. Distante das outras, ela chorava muito. Aproximamo-nos para perguntar o que havia acontecido. José explicou que “ninguém queria brincar com ele”.

Ao escutá-lo, José passou a insistir para que falássemos com as outras crianças para permitirem sua entrada na brincadeira. Insistente, ele pedia nossa ajuda para que chamássemos as outras crianças para brincar com ele. Talvez a estratégia de José fosse usar a pesquisadora como “recurso”, visto que era “popular” entre as crianças.

Enquanto pensava numa solução, José não esperou. Ele mesmo passou a chamar a atenção das outras crianças: *“Olha quem está aqui para brincar com a gente, a Denise! Olha só, ela veio brincar com a gente”*.

Entretanto, as crianças pareciam ignorar o fato de a pesquisadora estar ali naquele

⁵⁴ O sinal para entrar para as aulas ainda não tinha tocado. Então, era comum aguardar no pátio e esperar pelo momento de iniciar a pesquisa.

momento. Apenas observavam a cena e continuavam a brincar com os pares, umas de pega-pega, outras, conversavam enquanto comiam o lanche. Outros corriam ou formavam rodinhas entre si. Curiosa pelo fato de também ser ignorada (talvez porque as crianças soubessem que estava indo embora) e sentindo um pouco como José, resolvi adentrar um grupo. Da mesma forma que eles sempre vinham até mim para dialogar, também me aproximei para conversar.

Pesquisadora: *“Por favor, deixem o José brincar também. Olha como ele está triste, por que não querem brincar com ele?”*.

Uma das crianças respondeu: *“Porque ele bate! Então ninguém quer brincar com ele”*.

Apreensivas⁵⁵, resolvemos falar com alguns professores. Eles confirmaram que José apresentava uma postura agressiva e que isso afastava as outras crianças dele. Diante de tal situação, passamos a prestar mais atenção em José, acompanhando-o com mais cuidado.

Algumas questões assolavam a pesquisadora. Quais motivos levavam José a agir dessa forma? Será que algum dia ele seria aceito novamente pelas crianças? Como era a vida dele fora dos muros da escola? Será que aprenderia a mudar essa atitude e criaria estratégias para adentrar as brincadeiras e fazer amigos?

Depois de algum tempo, descobrimos que José teve um final feliz, mesmo com tantas adversidades. No segundo ano do mestrado, José ingressou no primeiro ano do Ensino Fundamental. Ao observarmos algumas crianças no recreio, vimos José sorrindo. Em seus olhos havia um brilho diferente. Eufórico, brincava de pega-pega com outra criança. Posteriormente, em diversos momentos da pesquisa⁵⁶, ele se aproximou para perguntar se daríamos brincadeiras a ele. Ao explicar que era somente para o Infantil, ele “voava” dali para interagir com o colega no pátio. Era preciso continuar as brincadeiras, (re) produzi-las e (re) significá-las, dar vida às culturas infantis e escrever mais uma página no livro da vida. José não podia perder tempo, ele sabia mais do que qualquer outra criança, o valor e o significado de “brincar e de ter amigos”. Talvez ele também compreendesse naquele momento, o valor do tempo, principalmente do tempo presente!

Embora houvessem muitos outros desafios a enfrentar, José teve um desfecho feliz. Entretanto, conforme Paley (1992, p.102-103) referenciada por Corsaro (2011, p. 212) algumas crianças talvez nunca se sintam parte da escola. A autora chegou à compreensão de que “[...] embora todos começemos a escola sem conhecer uns aos outros, algumas crianças nunca

⁵⁵ A pesquisadora e a colaboradora.

⁵⁶ No decorrer da pesquisa.

chegam a se sentir em casa nela, nunca chegam a se sentir parte” (PALEY, 1992, p. 102-103 apud CORSARO, 2011 p. 212).

A exclusão e a rejeição da criança no contexto escolar podem influenciar negativamente a “[...] estabilidade emocional da criança, dependendo da sua maturidade, personalidade e da maneira de reagir às situações”. Nesse aspecto, destacamos que os adultos (do contexto familiar e/ou escolar) podem auxiliar, atuando como mediadores que proporcionem às crianças “[...] um ambiente facilitador no qual ela possa potencializar o seu desenvolvimento cognitivo, social, emocional, moral e físico” (MONTEIRO, 2012, p. 57).

Nesse contexto, “os adultos devem ajudar a criança a tornar-se mais consciente dos outros, a interpretar de forma mais adequada as outras crianças e a interagir entre eles de forma positiva” (MONTEIRO, 2013, p. 57), visto que, “[...] as crianças sem amigos, rejeitadas ou oprimidas encaram a escola como um contexto menos desejável e que não promove aprendizagem nem bem-estar” (RUBIN ET. AL., 2006 apud MONTEIRO, 2012, p. 39). Nesse aspecto, tais crianças “[...] tendem a afastar-se da escola através de uma baixa assiduidade ou abandono com o objetivo de evitar uma constante rejeição e opressão por parte dos pares” (ibid.).

Contrariamente, ainda conforme Monteiro (2012, p. 39), referenciando Rubin et. al. (2006), a amizade “[...] permite uma partilha e pode constituir uma ajuda importante. Assim, as relações entre pares têm sido consideradas como uma forma de envolvimento social e motivação social que contribuem para um sentimento de pertença e adaptação”.

Nesse aspecto, conforme Monteiro (2012, p. 39),

[...] as crianças populares tendem a ser vistas como cooperantes e bons estudantes, enquanto que as crianças rejeitadas e agressivas revelam pouco interesse na escola e são vistas pelos professores como dependentes e pelos pares e professores como imprudentes, desajustadas e com tendência para causar problemas na escola (WENTZEL, ASHER, 1995). Estes aspectos permitem concluir que grande parte destes comportamentos que levam à rejeição social dificultam a adaptação da criança ao ambiente da escola, levando as crianças com problemas de relação com os pares a uma tendência para abandono escolar superior às outras crianças (RUBIN ET. AL., 2006).

Para Corsaro (2011, p. 325) “as crianças querem atenção. Elas querem que os adultos cheguem até a agir [...]” como sujeitos brincantes e que eles possam “[...] rir com elas de vez em quando – para mostrar que se importam. Constantemente, o que as crianças recebem, porém, são promessas [...]” (CORSARO, 2011 p. 325).

Conforme o Marco Legal da Primeira Infância (2016, p. 94), o que as crianças mais ouvem é “[...] “não”, “não” e “não”, em vez de “olhe essa florzinha aqui”, ou “com que você quer brincar?”

Precisamos aprender a criar estratégias nos contextos de Educação Infantil para que as brincadeiras e interações possam ocorrer de forma efetiva e no tempo presente. Mas antes, é preciso que todos, adultos e crianças, sem exceção, se sintam parte da escola.

7.4. Interactividade, estratégias, negociações e transgressões infantis.

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra”.

Paulo Freire

Figura 28: Desejos e transgressões infantis.



Fonte: Fotos tiradas pelos colaboradores ou pela pesquisadora.

A escola constitui espaço de possibilidades. Nesse contexto, as crianças estão em contato com uma diversidade de culturas, de raças, de religiões, de conhecimentos, de gostos, de formas de pensar, entre outros. A escola constitui um local de confrontos interculturais entre crianças e que “[...] muitas discrepâncias emergem e se tornam manifestas, podendo, por isso

mesmo, gerar um trabalho de negociações e/ou de controlo e manipulação, quer discursivo, quer prático e/ou ser alvo de estratégias várias” (FERREIRA, (2004, p. 187)

Para Freire (1996, p. 144), “não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca”. Gente, que conforme o autor, está “[...] formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recusar, de transgredir” (ibid.).

No decorrer da pesquisa, além de negociar, de partilhar e de estabelecer a propriedade conjunta de objetos e de artefatos, as crianças tiveram que aprender a criar e a estabelecer “estratégias” para proteger brincadeiras ou para tentar adentrar grupos e amizades (CORSARO, 2011).

Para Corsaro (2011, p. 155), existem dois temas centrais que se destacam fortemente nas culturas de pares infantis”: “[...] (1) as crianças fazem tentativas persistentes para obter o controle de suas vidas, e (2) elas sempre tentam compartilhar esse controle com as demais” (ibid.). Nesse contexto, para as crianças, as preocupações de ordem primordial na pré-escola constituem-se a “[...] participação social e o desafio e conquista do controle sobre a autoridade adulta” (ibid.).

Entretanto, acessar grupos de brincadeiras ou se relacionar com outras crianças não era fácil e exigia o estabelecimento de estratégias. Conforme destaca Corsaro (2011, p. 161), “[...] obter acesso a grupos de brincadeiras, manter a interação e fazer amigos ainda são árduas tarefas para crianças em idade pré-escolar”. Nesse aspecto, “obter acesso aos grupos de brincadeiras é particularmente difícil nos ambientes pré-escolares, porque as crianças tendem a proteger o espaço compartilhado, objetos e jogos em curso contra o ingresso de outras” (ibid.).

Em um dia da pesquisa, um grupo de crianças não queria deixar Paulo brincar. Ao solicitar que o deixassem participar, Vítor questionou:

Vítor: “*Sabe o que é, ele sabe brincar de construção?*”

Pesquisadora: “*E você sabe?*”.

Vítor: “*Eu sei*”.

Pesquisadora: “*Então ensina ele*”.

Vítor: “*Ó, você vai brincar sem destruir as plaquinhas*”.

Para os adultos, a resistência infantil ao acesso de outras crianças parece egoísta ou não cooperativa. Mas as crianças estão defendendo seu espaço interativo porque “estão muitas vezes intensamente envolvidos na criação de um sentimento de partilha durante o desenrolar da brincadeira [...]” (CORSARO, 2011, p. 161), ou seja, “[...] as crianças querem continuar

partilhando aquilo que já estão compartilhando e encaram os outros como uma ameaça à comunidade que criaram” (ibid.). Nesse aspecto, “o que pode parecer um comportamento egoísta é, de fato, uma tentativa de manter o compartilhamento. Além disso, ao enfrentar ativamente a resistência as suas tentativas de acesso, as crianças elaboram estratégias complexas [...]” (CORSARO, 2011, p. 164) que contribuem para que elas possam ter acesso e compartilhamento no jogo.

As crianças que não estão participando da brincadeira (mas que desejam ser incluídas nas atividades que as outras compartilham), devem perceber que é necessário insistir, após diversas solicitações de participação (e diversas negações). Com o tempo, “[...] a maioria das crianças enfrenta o desafio da resistência e desenvolve um conjunto complexo de estratégias de acesso” (CORSARO, 2011, p. 162). Elas passam a perceber que se deve evitar perguntas diretas, do tipo “o que vocês estão fazendo” ou “posso brincar” porque a resposta geralmente também tende a ser direta e negativa. No entanto, tal atitude de resistência à participação de outras crianças se deve pelo fato de que elas “temem que as outras possam atrapalhar o apreciado, mas frágil compartilhamento desenvolvido” (CORSARO, 2011, p. 163).

Entretanto, nem sempre a rejeição ocorre para proteger o espaço de interação. Conforme Corsaro (2011, p. 209), “o processo de restrição de membros em si frequentemente serve para consolidar o grupo central. Nesse aspecto, o autor destaca que, o isolamento pode afetar o desenvolvimento emocional a longo prazo.

Na pesquisa (nas interações com os pares) as crianças transgrediam as “regras e normas adultas”, de forma cúmplice. Muitas vezes, a pesquisadora e as professoras estipulavam que as brincadeiras seriam somente na quadra, mas as crianças corriam para outras partes, como a grama, a terra, a quadra vizinha, a escada e o pátio. Essa atitude começava com uma criança e, posteriormente, duas ou três se juntavam a ela.

Nesse aspecto, compreende-se que as crianças não são passivas às interdições dos momentos lúdicos, mas rebelam-se “[...] nas constantes fugas, sistematicamente reprimidas, em busca de representações simbólicas e momentos de interação entre pares, brincando debaixo das mesas, enquanto o professor corrige algum trabalho [...]” (WAJSKOP, 1995 apud KISHIMOTO, 2001, p. 242).

Para Corsaro (2011, p. 172), as crianças realizam “ajustes secundários”, uma forma de burlar, de contornar, de fugir, de se opor ou de se ajustar às regras adultas para suprir interesses e metas pessoais. Dessa forma, ao transgredir a norma estabelecida pela pesquisadora e pela professora de permanecer em um único espaço (a quadra de esportes), as crianças estão utilizando um conjunto de comportamentos (característico das culturas infantis) para desafiar,

transgredir, escapar ou para violar as regras e normas oficiais estabelecidas pelos adultos. Tal ação constitui uma forma importante para a autonomia e para a identidade de grupo (ibid.).

Por meio do convívio com os pares e com os adultos, as crianças aprendem a ajustar, a confrontar e a (re) significar pensamentos, normas de convivência, regras sociais, entre outros. Em certo dia da pesquisa, após propor em sala de aula uma brincadeira em que primeiro era necessário colorir o personagem, uma das crianças expressou aos pares as “regras da atividade”.

Tereza: “*Quem tá de “bota” pinta igual*”.

Posteriormente, ao solicitar que as crianças se deslocassem para a quadra, Tereza destacou outra regra envolvendo o uso de botas: “*Quem tá de bota anda junto*”.

Passaram-se algumas semanas e, em outro momento da pesquisa, Tereza novamente expressou suas regras: “*Quem tem bota tem que ir com quem tá de bota*”.

Pesquisadora: “*Mas e quem não está de bota?*”.

Tereza foi enfática: “*Quem tá de tênis vai com quem tá de tênis*” (DIÁRIO DE CAMPO).

Tereza era uma criança comunicativa e influente no grupo infantil. Nas brincadeiras propostas pela pesquisadora, observamos que outras crianças ouviam ou concordavam com as regras e normas estipuladas por Tereza. Nesse aspecto, destacamos que as [...] improvisações de ações em que as crianças, podendo agir de modo diferente, introduzem inovações nas regras e nas suas sequências, actualizando-as e letigimando localmente outros sentidos em face de novas condições, constrangimentos e conjunturas de relação [...]” (FERREIRA, 2004, p. 185).

Em consonância com Ferreira (2004, p. 183), compreende-se que as interações sociais constituem “processos de relação, comunicação e identificação que permitem a negociação das definições da realidade de cada indivíduo e facilitam a criação de entendimentos comuns acerca do significado de símbolos e ações e a sua aceitação mútua” garantindo o êxito na ação cooperativa.

Na pesquisa, as crianças ensinaram que é importante ter amigos. Precisamos, contudo, aprender com as crianças a cativar, o que quer dizer, “criar laços” (EXUPERY, 2015).

7.5. Interactividade e imaginação.

O menino pintor

*“Era uma vez um menino que ia à escola.
Ele era bastante pequeno.
E ela era uma grande escola.
Mas quando o menino descobriu que podia ir à sua sala caminhando através da porta da rua,
ele ficou feliz.
E a escola não mais parecia tão grande quanto antes.
Uma manhã, quando o menininho estava na escola, a professora disse:
“Hoje nós iremos fazer um desenho”.
“Que bom” - pensou o menininho.
Ele gostava de fazer desenhos.
Ele podia fazê-los de todos os tipos: leões, tigres, galinhas, vacas, trens e barcos e ele pegou
uma caixa de lápis e começou a desenhar.
Mas a professora disse:
“Esperem, ainda não é hora de começar”.
E ela esperou até todos estarem prontos.
“Agora” - disse a professora.
“Nós iremos desenhar flores”.
“Que bom” - pensou o menininho.
Ele gostava de desenhar flores.
E ele começou a desenhar diversas flores com seu lápis rosa, laranja e azul.
Mas a professora disse:
“Esperem! Vou mostrar como fazer”.
E a flor era vermelha, com o caule verde.
“Assim” disse a professora.
“Agora vocês podem começar”.
O menininho olhou para a flor da professora.
Então olhou para a sua flor.
Ele gostou mais da sua flor.
Mas não podia dizer isto.
Ele virou o papel e desenhou uma flor igual à da professora.
Era vermelha com o caule verde.
No outro dia, quando o menininho estava em aula ao ar livre a professora disse:
“Hoje iremos fazer alguma coisa com barro”.
“Que bom” - pensou o menininho.
Ele gostava de barro.
Ele podia fazer todo tipo de coisa com o barro: elefantes e camundongos, carros, caminhões.
E ele começou a amassar e juntar sua bola de barro.
Mas a professora disse:
“Esperem. Não é hora de começar”.
E ela esperou até todos estarem prontos.
“Agora”. - disse a professora.
“Nós iremos fazer um prato”.
“Que bom” - pensou o menininho.
Ele gostava de fazer pratos de todas as formas e tamanhos.
A professora disse:
“Esperem! Vou mostrar como se faz”.*

*E ela mostrou a todos como fazer um prato fundo.
 “Assim” - disse a professora.
 “Agora vocês podem começar”.
 Então ele olhou para o seu próprio prato.
 Ele gostava mais do seu prato que o da professora.
 Mas ele não podia fazer isso.
 Ele amassou o seu barro numa grande bola, novamente e fez um prato igual ao da
 professora.
 Era um prato fundo.
 E muito cedo o menininho aprendeu a esperar e a olhar e a fazer as coisas exatamente como
 a professora e muito cedo ele não fazia mais as coisas por si próprio.
 Então aconteceu que o menino e sua família mudaram-se para outra casa, em outra cidade, e
 o menininho tinha que ir a outra escola.
 Esta escola era ainda maior do que a outra.
 E não havia porta da rua para sua sala.
 Ele tinha que subir grandes degraus até sua sala.
 E no primeiro dia ele estava lá.
 A professora disse:
 “Hoje nós vamos fazer um desenho”.
 “Que bom” - pensou o menininho, e ele esperou que a professora dissesse o que fazer.
 Mas a professora não disse nada.
 Ela apenas andava pela sala.
 Quando ela veio até o menininho disse:
 “Você não quer desenhar?”.
 “Sim”, disse o menininho. “O que vamos fazer?”.
 “Eu não sei até que você faça” - disse a professora.
 “Como eu posso fazê-lo?” - perguntou o menininho.
 “Da maneira de que você gostar” - disse a professora.
 “E de que cor?” - perguntou o menininho.
 “Se todo mundo fizer o mesmo desenho e usar as mesmas cores, como posso saber quem faz o
 quê?”
 “E qual o desenho de cada um?”
 “Eu não sei”, disse o menininho.
 E ele começou a desenhar uma flor vermelha, com um caule verde”.*

Earl, Púllias e Young
 (A arte do magistério)

Figura 29: Experiências incríveis com brinquedo construído com sacola plástica e copinho de café.



Fonte: Fotos tiradas pelos colaboradores ou pela pesquisadora.

A ludicidade e a fantasia do real possuem estreita ligação. Huizinga (2000, p. 103), descreve a presença lúdica e imaginativa desde o “passado mais remoto”. Se a imaginação constitui uma “tendência inata do espírito” para personificar e atribuir vida a objetos do cotidiano, possui suas “raízes no jogo”. Para o autor, a “[...] atitude lúdica já estava presente antes da existência da cultura ou da linguagem humana, portanto o terreno no qual se inscrevem a personificação e a imaginação também já estava presente desde o passado mais remoto”.

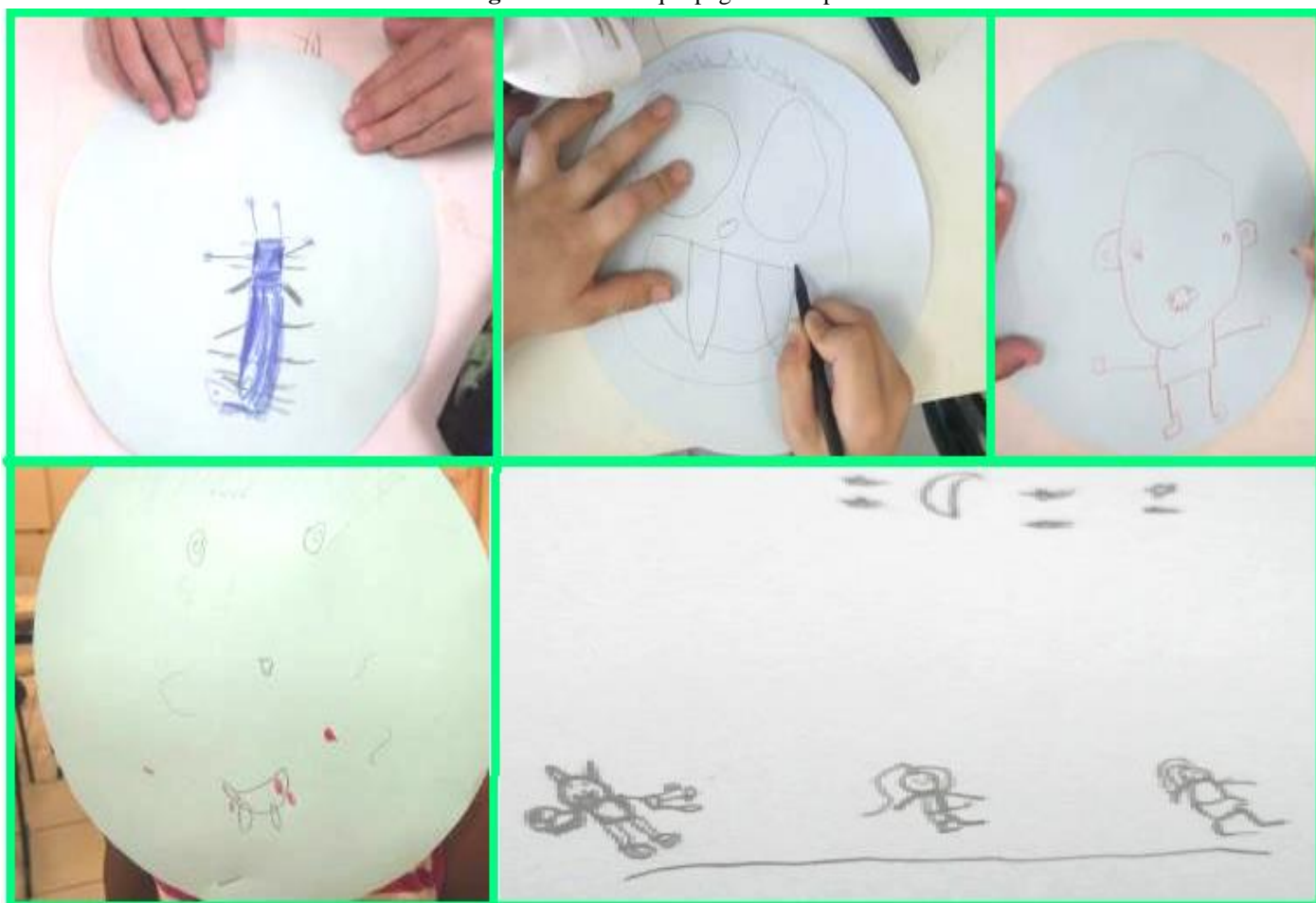
Para Huizinga (2000, p. 14), desde cedo as crianças mostram elevado grau imaginativo. Conforme o autor, a criança apresenta “[...] a consciência, mesmo que seja latente, de estar “apenas fazendo de conta”” (HUIZINGA, 2000, p. 19). O autor destaca que, por meio da imaginação, as crianças apresentam “[...] alguma coisa diferente, ou mais bela, ou mais nobre, ou mais perigosa do que habitualmente é. Finge ser um príncipe, um papai, uma bruxa malvada ou um tigre”. Dessa forma, a “[...] criança fica literalmente "transportada" de prazer, superando-se a si mesma a tal ponto que quase chega a acreditar que realmente é esta ou aquela coisa, sem, contudo, perder inteiramente o sentido da “realidade habitual”” (HUIZINGA, 2000, p. 14). Nesse aspecto, “mais do que uma realidade falsa, sua representação é a realização de uma aparência: é "imaginação", no sentido original do termo” (ibid.).

Para Borba (2007, p. 36), as crianças, ao brincar de “ser outros” (princesa, pai, herói, mãe, etc.), “[...] refletem sobre suas relações com esses outros e tomam consciência de si e do mundo, estabelecendo outras lógicas e fronteiras de significação da vida”. Nesse aspecto, brincar “[...] envolve, portanto, complexos processos de articulação entre o já dado e o novo, entre a experiência, a memória e a imaginação, entre a realidade e a fantasia” (ibid.).

Para Corsaro (2011, p. 134), os jogos imaginativos infantis são fundamentais, visto que auxiliariam a criança ter controle sobre fatos perturbadores e de ansiedade (COR SARO, 2011). Para o autor “[...] as interações das crianças com o mundo adulto muitas vezes geram

perturbações à medida que surgem com os pais e outros adultos, mas tentam resolver muitas outras em mundos imaginários que criam e compartilham com os colegas (CORSARO, 2011, p. 174). Nesse aspecto, o autor destaca ainda que por meio dos jogos imaginativos, as crianças compartilham, expressam e abordam (nessas brincadeiras), situações que lhes causam preocupações, medos, anseios, valores, entre outros (CORSARO, 2011, p. 175).

Figura 30: Bicho que pega ou vampiro?



Fonte: Fotos tiradas pelos colaboradores ou pela pesquisadora.

Certo dia, propomos uma das brincadeiras que chamamos de “bicho que pega”. Era um pedaço de cartolina recortado em forma de círculo e com canudo de jornal que servia de corpo. As crianças deveriam desenhar (conforme a imaginação) como achavam que era esse “bicho que pega”. Ao terminarem o desenho, o colaborador anotava os nomes dos bichos feitos pelas crianças e explicava a brincadeira: o “bicho que pega” chamado pelo colaborador seria o “pegador”, que deveria correr atrás das outras crianças.

Durante o momento de desenhar e colorir, muitas crianças associaram imaginativamente o “bicho que pega” com “vampiros”. Era uma interpretação conforme as experiências reais vivenciadas pelas crianças ao assistir TV, ler livros ou ouvir histórias.

No momento da brincadeira, algumas crianças corriam de um lado para o outro.

Outras, corriam com seus vampiros.

Fernanda gritou: *“Vou comer!”*.

Paula encostou seu “vampiro” na minha perna.

Bruna corria e gritava: *“Vou comer”*.

Com tantos vampiros desenhados, resolvemos perguntar às crianças, de onde elas tiraram aquela “ideia”?

Pesquisadora: *“Onde você viu vampiro?”*.

Paula: *“No meu sonho!”*.

Bruna encostou seu vampiro no meu pescoço e disse: *“Delicius”*.

Paula apontou seu “vampiro” para a professora e avisou: *“Tô” de olho em você*.

Certa vez, quando contava às crianças uma história, perguntei se elas sabiam o que era a “imaginação”.

Lucas rapidamente respondeu: *“Imaginação é pensar alguma coisa para brincar, para quando acordar brincar. Dormir quietinho”*.

Pesquisadora: *“Será que só criança imagina?”*.

Lucas: *“Não, adulto também imagina!”* (DIÁRIO DE CAMPO).

Lucas tinha razão! Os adultos também imaginam. E, apesar do adulto ter um repertório de experiências maior (devido ter vivido mais) - as crianças evidenciam suas produções imaginativas de forma mais expressiva, sem medos e preocupações.

Em outro momento, resolvemos perguntar para as crianças sobre os medos delas, ou seja, se tinham medo de alguma coisa. Foram muitos os relatos, desde animais peçonhentos, anfíbios, até animais imaginários, com várias cabeças. Algumas crianças também disseram que não tinham medo de nada, visto que “já eram grandes”. Outras, que tinham medo quando quebravam o esmalte da mãe.

Crianças: *“Medo de barata (duas vezes citada); cobra (três vezes citada); aranha gigante (duas vezes citada), bicho papão (quatro vezes citado); nada! Já sou grande (seis vezes citado); rato (duas vezes citado); escorpião (duas vezes citado); cobra de 2 cabeças (uma vez citada); serpente (uma vez citada); boi tatá, que é uma luz que passa assim (uma vez citado); chupa cabra (uma vez citada); gorila (uma vez citado); jacaré (uma vez citado); ladrão (duas vezes citado); crocodilo (uma vez citado); monstro (uma vez citado); perereca (uma vez citada); sapo (uma vez citada); zumbi (uma vez citado); aranha espinhosa (uma vez citada)”* (DIÁRIO DE CAMPO).

E a conversa continuou:

João: *“O pai de uma criança já matou um monte de cobra”*.

Pedro: “Tenho medo de dragão de duas cabeças”.

Vítor: “Meu pai e meu irmão tem medo de tudo!”.

Débora: “Minha mãe tem medo de mula sem cabeça”.

Eva: “Eu tenho medo de cachorro de quatro patas e cinco cabeças”.

Fabio: “Eu tenho medo de lagartixa”.

Iara: “Eu tenho medo quando acaba a força”!

Paula: “Quando eu quebro o esmalte da minha mãe”.

Giulia: “**Bicho papão tem amigo?**”.

Pesquisadora: “Eu acho que o bicho papão está na escola!”.

Henrique: “A gente vai morrer!”.

Resolvemos perguntar como as crianças achavam que era o bicho papão, já que ele foi citado muitas vezes como responsável pelos medos infantis:

Crianças: “Bicho papão é grande; com asas; garras e pega a gente debaixo da cama; vive na mata; mata; come; não tem asas; três pés e três cabeças; 40 olhos, metade zumbi; bicho papão é caramujo; medo de lobo” (DIÁRIO DE CAMPO).

Em outro dia da pesquisa, apresentamos uma história famosa, mas contada de forma diferente da tradicional: a história dos três porquinhos. Nesse enredo, o Lobo Mau não queria comer os porquinhos, mas ir às suas casas para pedir açúcar para um bolo. Levamos uma caixa com diversos acessórios, que eram mostrados conforme contávamos a história. Ao vê-la, uma criança (infantil I) associou a caixa com uma “câmera fotográfica”.

Josefa: “É uma câmera de tirar foto?”.

Ao explicar o que faríamos, seguimos com a história, que despertou curiosidade sobre os acessórios e diversas falas no decorrer do enredo:

Frederico: “O lobo vai fazer um bolo pra vó?”.

José: “Chapeuzinho vermelho!”.

Alcirene: “Por que vocês não pintaram os porquinhos e a casinha?”.

Aléxia: “A gente vai pintar os acessórios?”.

Pesquisadora: “Vocês acham que o lobo queria só o açúcar?”.

Crianças: “Não! Ele está mentindo”...

Pesquisadora: “O lobo correu para a casa do porquinho!”.

Regiane: “Agora acabou!”.

Pesquisadora: “Não acabou, o que está faltando?”.

Júlio: “Foto”.

Iara: “Fim”.

Pesquisadora: *“Mas vocês acham que o lobo queria comer os porquinhos ou o açúcar?”*.

Crianças: *“Os dois!”*.

Paulo: *“Ele queria fazer os dois”*.

Jéssika: *“A gente pode pôr a mão na caixa?”*.

Renato: *“É uma TV?”*.

Vilma: *“Ele só queria a xícara de açúcar” (DIÁRIO DE CAMPO)*.

No meio da história, as crianças começaram a “uivar” como lobos. Uma delas passou a (re) significá-la, associando-a com outra brincadeira (adaptação de pega-pega) denominada “acorda seu urso⁵⁷”.

Fagner: *“Hoje a gente vai dormir? Porque o lobo sempre dorme. Aí a gente dorme, acorda, vai no lobo e grita “acorda seu lobo”*.

Nesse dia, após brincar com o infantil II, Otávio indagou se as brincadeiras seriam feitas com outras crianças da “sala em cima⁵⁸”.

Otávio: *“E na outra sala você também vai escrever? E você vai na sala em cima?”*.

Pesquisadora: *“Não, só no Infantil”*.

Otávio: *“E por que você só vai no Infantil?”*.

Pesquisadora: *“Porque a gente só faz pesquisa com crianças bem pequenas”*.

Otávio: *“Mas, o de cá (referindo-se às crianças do Infantil) é pequeno, mas tem umas crianças que é grande!” (DIÁRIO DE CAMPO)*.

Otávio tinha razão. Ao nos referimos à pesquisa feita com crianças bem “pequenas”, referíamos-nos à idade e não ao tamanho. No entanto, a experiência e o conhecimento de Otávio sobre crianças “grandes ou pequenas” nos alertou que, no Infantil não havia somente crianças pequenas (de tamanho), mas também havia crianças grandes. Ele mostrou que estávamos equivocados quanto à nossa fala, haja vista que no Infantil havia crianças de diversas “estaturas” não sendo correto empregar o adjetivo “pequeno”. Essa troca de experiências e aprendizados só foi possível ao construir uma pesquisa com a participação das crianças, com a escuta de suas falas e por meio da valorização de suas culturas infantis!

A história modificada do lobo também gerou diversos debates também sobre o novo enredo:

⁵⁷ Nessa brincadeira, uma criança (pegador) é o urso dorminhoco. As outras crianças devem “acordá-lo”. Ao chegar perto do pegador, elas devem gritar “acorda seu urso”. O pegador deve correr atrás das crianças até pegar alguém, que também virará “urso”.

⁵⁸ A escola possuía desnível na altura das salas. Os Infantis ficavam mais em baixo e o Fundamental, em cima.

Pesquisadora: *“E quando o lobo bateu na porta, o porco não quis abrir”*.

Jurema: *“Tem medo!”*.

Cássio: *“Ele saiu correndo para a segunda casa”*.

Robinho: *“Porque ele pensava que o Lobo era mau”*.

Tafarel: *“Ele queria só uma xícara de açúcar”*.

Maria: *“Ele espirrou e a casa caiu”*.

Pesquisadora: *“A casa era de tijolo”*.

Peter: *“Nem caiu”*.

Peter: *“Jogou o saco na chaminé!”*.

Pesquisadora: *“Mas essa história não é do Papai Noel?”*.

Chaves: *“Nem a pau que não. Ele não queria comer ninguém”*.

Nessa sala as crianças também passaram a “uivar” como lobos. Uma das crianças ressaltou que ia assustar a “vó”.

Após a história, distribuimos máscaras de lobos, para elas colorirem e levarem para casa.

Marcela: *“Vou levar a máscara e mostrar para a minha mãe. Ela vai gostar. Vou fazer assim ó (começou a uivar)”*.

Iago: *“Esse daqui vou levar para o recreio”*.

Suzana: *“Parece um cachorrinho, mas não é, cachorrinho faz assim “au-au””*.

Algumas crianças pediram para tirarmos fotos delas e depois ver como ficou:

Julia: *“Eita pega!”*.

Mário: *“Olha, eu to aqui atrás”*.

Augusto: *“Jejuis, que feio!”*.

Janaína pede que a pesquisadora assine o nome atrás de sua máscara, para que ela não esqueça jamais seu nome.

Janaína: *“Eu peguei o seu autógrafo”*

Nathália: *“Você lembra quando a gente brincava de fantoche?”*.

As crianças começaram a cantar: *“Quem tem medo do Lobo Mau, Lobo Mau, quem tem medo do Lobo Mau, Lobo Mau”* (DIÁRIO DE CAMPO).

No decorrer da pesquisa, as crianças sempre citavam dragões e “dinossauros”. Decidimos criar uma história e propor uma brincadeira em que as crianças pudessem pintar e levar máscaras de dinossauro para casa. Na semana seguinte, três crianças ainda carregavam essas máscaras em suas bolsas (para brincar quando quisessem).

Em outros dias da pesquisa, ao perguntar quem viria brincar com as crianças, elas

citaram novamente o dinossauro. Ao responder que “o dinossauro já tinha vindo à escola na semana anterior”, uma criança protestou:

Peter: *“Mas eu disse que cada um (dinossauro) é diferente”*.

Peter tinha razão. Por mais que houvésemos contado a história de um dinossauro, existiam muitos outros que eram diferentes e que poderiam gerar novos enredos.

As crianças questionavam situações, participavam ativamente das histórias e das brincadeiras, mudavam os enredos e as formas de brincar. Elas pediam para serem fotografadas e para ver suas fotos. Algumas se achavam feias, outras, se sentiam parte da história. Teve quem pediu autógrafa para nunca mais esquecer o nome da pesquisadora e quem imitou lobo uivando, mesmo que na história do Lobo Mau ele não uivasse. No final, as crianças encerraram a brincadeira com uma música, cuja letra expressava que não era preciso ter medo, afinal, “quem tem medo do Lobo Mau?”.

Na época das festividades de folclore, propomos uma história com personagens feitos de papel: Boitatá, Curupira, Cuca, Saci e Iara. As crianças expressaram o que sabiam sobre eles:

Pesquisadora: *“Curupira?”*.

Carlos: *“Da ré para trás”*.

Flora: *“Ele gosta de ganhar presente dormindo”*.

Márcio: *“Ele come pessoas”*.

Márcia: *“Só sei ver, se ver na internet”*.

Hugo: *“Cabelo de fogo, mas você tem dois cabelos misturados e você tem tênis e ele tem os pés virados para trás para enganar as pessoas”*.

Feliciano: *“Papagaio”*.

Juçara: *“Um bicho!”*.

Outras crianças responderam ao mesmo tempo: *“Um presente; uma peteca; um casulo; uma granada; um lobo!”*.

Pesquisadora: *“A Cuca”*.

Joyce: *“A Cuca parece uma Tartaruga Ninja”*.

Geise: *“A Cuca tem um bico de pato”*.

Ricardo: *“Tá feia”*.

Francisco: *“É a Cuca grande mesmo”*.

Osmar: *“Faz assim “tung tung””*.

Fabiana: *“Passarinho com bico de cobra”!*

Osvaldo: *“Tomara que não surja a mula!”*.

Pesquisadora: “E a Iara, o que ela faz?”.

Bárbara: “Hipnotiza”.

Em outro momento, as crianças começaram a “miar” como gatos.

Ana, de forma imaginativa, brincou: “Eu comi rato de mentirinha. Porque todos os gatos comem ratos”.

Pesquisadora: “Todos os gatos comem ratos? E a imaginação infantil?”.

Rogério: “Eu não uso”.

Márcio: “É só fechar os olhos”.

Em outro momento de brincadeiras, Lucas perguntou: “Trouxe a arma secreta?”.

Guto respondeu de forma enfática: “A minha arma é o “coração””.

Em outra brincadeira, duas crianças dialogavam sobre as “pescarias de um pirata”.

Sabidamente, Antônio enfatizou: “Os piratas pega peixe”. “Ele tem um “gancho”.

Figura 31: brincando, imaginando e interagindo: história do pirata e da pescaria.



Fonte: Fotos tiradas pelos colaboradores ou pela pesquisadora.

A imaginação, para Rodari (1982, p. 162-163) “[...] não é uma simples recordação de impressões vividas; mas uma reelaboração criativa delas, um processo pelo qual a criança combina entre si os dados da experiência no sentido de construir uma nova realidade, correspondente às suas curiosidades e necessidades”. Conforme o autor, todavia, “[...] exatamente porque a imaginação trabalha apenas com materiais colhidos na realidade (e por isso pode ser maior no adulto)” (ibid.), se faz necessário “[...] que a criança, para nutrir sua imaginação e aplicá-la em atividades adequadas que lhe reforçam as estruturas e alongam os horizontes” cresça em “um ambiente rico de impulsos e estímulos, em todas as direções”(ibid.).

Em consonância com a Sociologia da Infância, destacamos que as crianças são atores sociais ativos e criativos, fonte do novo. Por meio das culturas infantis, elas ensinaram

que é preciso valorizar o que é simples e essencial no tempo presente. Em um dos momentos da pesquisa, ao perguntar se as crianças sabiam o que era imaginar, a pesquisadora explicava que era preciso “fechar os olhos e pensar”.

Pedro interrompeu a pesquisadora e respondeu: *“Eu não penso, eu sonho”* (DIÁRIO DE CAMPO).

Ao estar atento às falas infantis, ouvimos respostas surpreendentes e simples para questões, muitas vezes, complexas. As crianças mostraram um mundo diferente, repleto de criatividade, de imaginação e de novas percepções e olhares. Elas ensinaram que é muito mais fácil pescar como pirata, visto que ele possui um gancho no lugar da mão! Arma secreta? Só se for (a arma) do coração! E para imaginar, não basta “fechar os olhos e pensar”, é preciso “sonhar”.

7.6. Interactividade e escuta infantil: o que, quem ou qual o lugar as crianças mais gostam na escola?

“Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende”.

Guimarães Rosa

“Se a estrutura do meu pensamento é a única certa, irrepreensível, não posso escutar quem pensa e elabora seu discurso de outra maneira que não a minha. Nem tampouco escuto quem fala ou escreve fora dos padrões da gramática dominante”

Paulo Freire (1996, p. 121)

Figura 32: Imaginação, fotos e olhares.



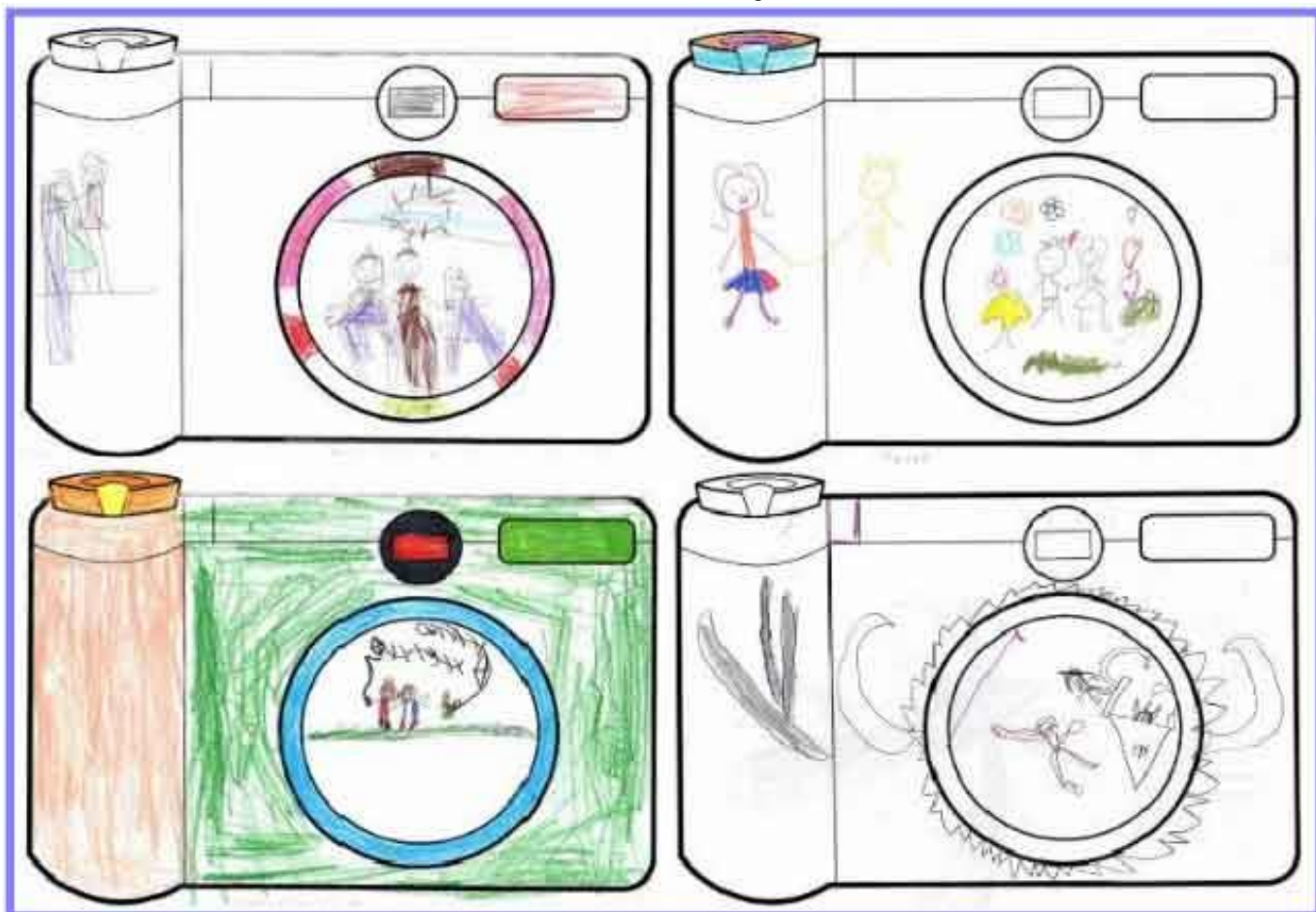
Fonte: Fotos tiradas pelos colaboradores ou pela pesquisadora.

No decorrer da pesquisa, houve a necessidade de compreender “o que”, “quem”, ou “qual o lugar” que as crianças mais gostavam na escola. Com a ajuda de dois colaboradores bolsistas, utilizamos uma câmera fotográfica e dois celulares para tirar fotos. Dividimos as crianças em grupos e explicamos que elas poderiam fotografar qualquer coisa, desde que fosse “o que”, “quem” ou “qual o lugar” que mais gostavam. A princípio, foi estipulado que cada criança poderia tirar cinco fotos e, posteriormente, quando todas tivessem participado, poderiam tirar mais fotos, caso quisessem.

As fotos tiradas livremente pelas próprias crianças expressaram o quanto as interações e as brincadeiras são importantes para elas, visto que, ao fotografarem “o que, quem ou qual o lugar” as crianças mais gostavam na escola, as fotos mais recorrentes foram dos pares infantis ou do parquinho.

A ideia de utilizar máquinas fotográficas com crianças partiu da leitura de uma pesquisa de mestrado realizada em uma creche em Florianópolis. Para Paula (2008, p. 141-142): “Permitir às crianças o uso de máquina fotográfica proporcionou-lhes, antes de tudo, a partilha de vivências lúdicas com seus amigos e a satisfação de utilizar um instrumento que, geralmente, integra o “universo” dos adultos”.

Figura 33: Brincadeiras “fotografadas” pelas lentes, pelos olhares e pelo desenhos infantis: esconde-esconde, pipa, super herói, e brincar com os amigos.



Fonte: Fotos tiradas pelos colaboradores ou pela pesquisadora.

A euforia em portar a câmera e os celulares foi grande. Elas tiraram **413 fotos** (total).

Para facilitar a compreensão dos resultados, as fotos mais tiradas pelas crianças foram colocadas em ordem decrescente de preferência, ou seja, os itens mais fotografados ocuparam as primeiras posições da lista, enquanto os menos fotografados, as últimas posições.

O **1º** item mais fotografado foram os “**pares infantis**”.

Das **413 fotos** tiradas no total, **357 fotos** registraram os pares infantis (em diversos locais; no parquinho; com a pesquisadora e os colaboradores; na quadra; e em companhia da professora):

- **Pares infantis** em vários locais da escola: **168 fotos**;
- **Pares infantis** em momentos no parquinho: **103 fotos**;
- **Pares infantis** com pesquisadora + colaboradores **51 fotos**;
- **Pares infantis** na quadra de Ed. Física: **29 fotos**
- **Pares infantis** em companhia da professora: **6 fotos**.

2º: o que, quem ou qual o lugar mais fotografado pelas crianças: a natureza (plantas, árvores, flor e céu): **45 fotos**;

3º: fotos apenas da quadra de Educação Física: **33 fotos**;

4º: fotos de desenhos na parede ou no chão: **32 fotos**;

5º: fotos do parquinho “sem” os pares: **31 fotos**;

6º: Pares infantis na quadra de Educação Física: 29 (já citado);

7º: fotos da pesquisadora + colaboradores: **19 fotos**;

8º: fotos do pátio ou teto da escola: **9 fotos**;

9º: fotos da parte do corpo de um adulto (perna, braço, etc.): **9 fotos**;

10º: Estrutura externa da escola (caixa de água, fachada, corredor, etc.): **8 fotos**;

11º: Pares infantis + professora: 6 fotos (já citado, devido aparecer os pares infantis);

12º: professora: **5 fotos**;

13º: Roupas ou mochilas de personagens da TV: **4 fotos**;

14º: Pesquisadora ou colaboradores + professora: **4 fotos**;

15º: Funcionários gerais da escola: **4 fotos**;

16º: Carro do professor de Educação Física: **4 fotos**;

17º: Caixa de areia/terra: **4 fotos**;

18º: Banheiro: **4 fotos**;

19º: Janelas da sala de aula: **2 fotos**;

20º: Diretora ou coordenadora: **2 fotos**;

21º: Bebedouro: **2 fotos**;

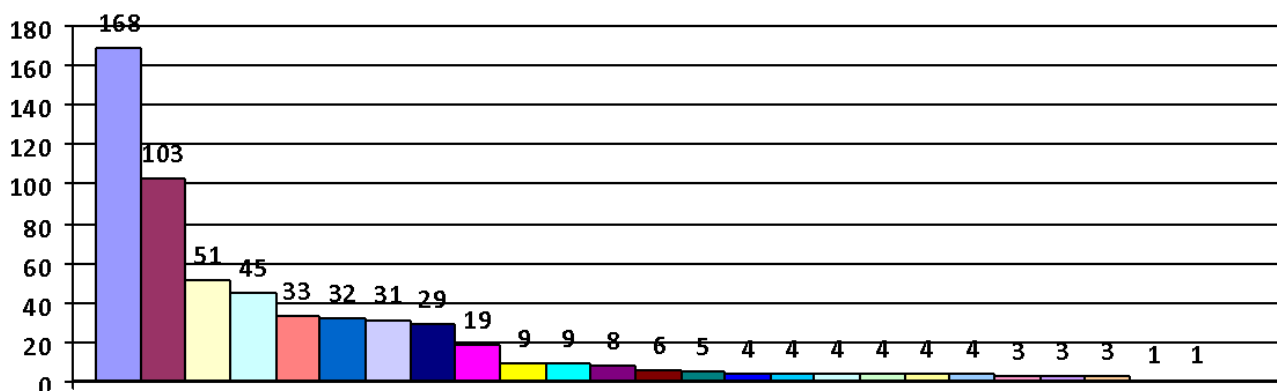
22º: Porta da sala de aula: **1 foto**;

23º: Mão: **1 foto**;

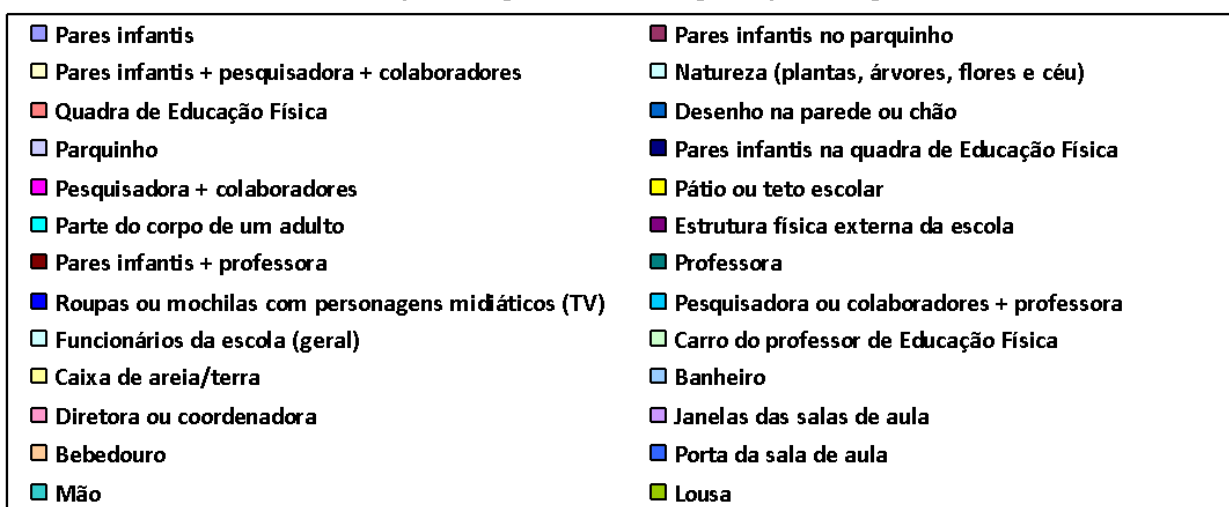
24º: Lousa: **1 foto**.

Para melhor visualizar os resultados, um gráfico foi inserido para ilustrar o que as crianças mais gostaram/fotografaram na escola:

Figura 34: “Quem”, “o que” ou “qual o lugar” que as crianças mais gostavam na escola.



Fotos "do que mais gosta" ou dos "lugares que mais gosta" na escola.



Fonte: Tabela ilustrativa elaborada pela pesquisadora.

As fotos mais tiradas pelas crianças foram com os pares infantis (em diversos lugares/espços e relações pessoais). Para Sarmento (2004 p. 14), a cultura de pares permite às crianças “[...] apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia. A convivência com os seus pares, através da realização de actividades e rotinas, permite-lhes exorcizar medos, representar fantasias e cenas do quotidiano” auxiliando como “[...] terapias para lidar com experiências negativas. Essa partilha de tempo, acções, representações e emoções é necessária para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do crescimento” (ibid.).

Possuir um amigo, adentrar um grupo, fazer parte da vida de outra pessoa, ser aceito, ser querido, ter alguém com quem brincar, com quem conversar, com quem partilhar segredos é algo essencial a todo ser humano. A escola, mais do que um espaço físico em que se aprendem múltiplos conteúdos e disciplinas, constitui um lugar de encontros de culturas, de “encontros humanos”. No espaço escolar, as criança e adolescentes passam grande parte do tempo de vida. Dessa forma, as interações são fundamentais.

Em segundo lugar, a natureza. Plantas, joaninhas, nuvens e céu foram fotografados

pelos olhos atentos das crianças, que demonstram serem sensíveis ao espaço natural que as cercam. De forma recorrente, as crianças saíam do local delimitado para brincar. Elas buscavam outros lugares da escola, como o gramado, a rampa de acesso à quadra coberta, o banheiro, o corredor e a escada! Mas a natureza não passava despercebida. Cavalos, vacas, pássaros, formigueiros, formigas, borboletas, flores, joaninhas, grama e até helicópteros e aviões eram capturados pelos olhares atentos, pelas lentes infantis.

Em terceiro lugar, as crianças fotografaram as quadras de Educação Física (sem os pares). E em quarto lugar, elas fotografaram as produções culturais e desenhos infantis, feitos na parede ou no chão. Outras fotos foram captadas em menor diversidade, contexto ou situação.

A riqueza desse momento de pesquisa, com diversas fotos captadas pelos olhares infantis, mostrou que, mais importante do que o lugar onde elas estão (a escola), são as relações sociais que estabelecem com os pares (e com os adultos), “com quem” partilham diversas situações do cotidiano e com quem passam grande parte do tempo de suas vidas. Nesse aspecto, Corsaro (2011, p. 165), destaca que “[...] os conceitos de amizade e as habilidades não surgem apenas, ou mesmo principalmente, como resultado do desenvolvimento cognitivo ou de reflexões individuais das crianças”, mas “as amizades são construídas coletivamente pela participação ativa das crianças em seus mundos sociais e nas culturas de pares [...]” (ibid.). Dessa forma, ter amigos, ter com quem se relacionar, a mediação adulta, são primordiais para as crianças.

Além das amizades e dos relacionamentos – as crianças também demonstraram o quanto são importantes as brincadeiras. Em diálogo recorrente com a pesquisadora e no decorrer de toda pesquisa, as crianças reivindicavam: queremos brincar! Que possamos ouvir as crianças e aprender com elas.

As expressões, as ações, os pensamentos, os desejos, as falas infantis (às vezes mais, às vezes menos expressivas) sempre estiveram presentes no decorrer da pesquisa de mestrado. As crianças – atores sociais ativos e criativos, construtores desse processo investigativo, tinham total liberdade para falar o que sentiam em relação à pesquisa ou à pesquisadora. A interlocução ocorria informalmente no recreio, na chegada das crianças à escola e também nos momentos em que ocorriam as atividades propostas pela pesquisadora. Informalmente, buscamos compreender o que as crianças achavam das atividades lúdicas propostas pela pesquisadora no decorrer do ano letivo.

Pesquisadora: *“Vocês gostaram das brincadeiras que foram dadas durante o ano?”*.

André: *“Eu gostei”*.

Mirian: “*Sim*”.

Pesquisadora: “*Quais brincadeiras vocês mais gostaram?*”.

Lucas: “*Do desenho*”

Pesquisadora: “*Qual desenho? O de hoje?*”?

Fred: “*Sim*”.

Márcio: “*Do palhaço, do jacaré, aquele do tubarão, “tubaião”, do Ben-10*”.

Carlos: “*Do pirata. Do homem aranha*”.

Diversas crianças ao mesmo tempo: “*Eu gosto do Ben-10. Eu gosto de Transformes, eu gosto de bexiga, eu gosto de Ben-10, eu gosto de pirata. Eu gosto da Monster Right. Do Bob Esponja não. Eu gosto da colaboradora. A gente brincou de príncipe, princesa. E a bruxa do mal pegou nossas coisas. E eu gosto de você também. Eu adoro piscina*”.

Cris: “*A do coração que você deu e do copinho que você deu. A do acorda seu urso. Todas, eu gosto. Eu gosto das máscaras*”.

Davi: “*Do tubarão, do pirata, do palhaço. Eu gostei aquele que tinha um ladrão, uma princesa. Da bruxa. Do pirata*”.

Pesquisadora: “*Vocês ficaram com medo da bruxa?*”.

Luisa: “*Não*”.

Nina: “*Do polvo*”.

Maria: “*Aquela que eu inventei (da bruxa)*”.

Ana: “*Eu gosto de todas as brincadeiras*”.

Sandra: “*Eu também*”.

Cátia: “*Eu também da princesa, e também do pirata. Eu gostei de todos*”.

Duda: “*Eu gostei da princesa, eu gostei da câmera, da história da câmera*”.

Bruno: “*Do tubarão*”.

As crianças passaram a falar todas de uma vez: “*Do super-herói, do jacaré. Do super-herói. Da lua*”.

Pesquisadora: “*Teve alguma brincadeira, história ou coisa que vocês não gostaram?*”.

Luiz: “*Nenhuma*”.

Junior: “*Nós gostamos de todas*”.

Carlos: “*Eu também gostei de todas*”.

Jessika: “*Eu também*”.

Pesquisadora: “*Quais brincadeiras ou brinquedos vocês acabaram brincando em casa depois?*”.

Marcelo: “*Eu gosto da máscara, da capa de super-herói, da coroa, do nariz de palhaço*”.

Bia: “*O do coração, do copinho. Esses dois, mas quebrou o copinho*”.

Carlos: “*Eu também quebrei o meu copinho*”.

Isa: “*De médica*”.

João: “*A gente ficou dançando de palhacinho*”.

Priscila: “*Eu tenho até hoje aquele ursinho que você deu*”.

Barbara: “*Eu também tenho*”.

Felipe: “*Eu tenho aquele de jogar pra cima*”.

Na pesquisa, as crianças demonstraram que as interações e as brincadeiras eram imprescindíveis. Nesse aspecto, a escola constitui espaço de possibilidades, de encontros humanos, de tempo em estar com os outros. Conforme Brougère (1998, p. 209) “o jogo deve ser apreendido no âmbito da sociabilidade infantil, nela surgindo como o pretexto para criar ou manter o vínculo social entre crianças, ou entre crianças e adultos”. O autor destaca que **“o conteúdo importa menos que a possibilidade de estar com os outros**. Isso apenas reforça esta frivolidade fundamental do jogo, cujas consequências pouco importam”.

Franco (FRANCO et. al., 2014, n.p.) ressalta a importância da afetividade nas relações pessoais, cuja manifestação se dá por meio da “[...] percepção do outro no meu <<presente vivo>>”, de forma a comprometer “[...] imediatamente a experiência afectiva na sua bipolaridade: angústia e desejo”. Os autores destacam que, no ato educativo e de cuidado nas creches (*e também nas escolas de Educação Infantil*⁵⁹), “dar prioridade à relação afectiva e ao diálogo é contribuir para a existência de momentos significativos, promotores de interações para construção da autonomia e da identidade” (ibid.) E é a intencionalidade “[...] destas interações que determinará a qualidade de sua prática pedagógica” (ibid.).

Para Freire (1996, p. 41) “uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se”. Nesse sentido, assumir-se como “[...] ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto” (ibid.). O autor destaca ainda que “a assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade do meu *eu* (ibid.).

⁵⁹ Grifo nosso.

É importante compreender a temática das interações e das brincadeiras, principalmente no âmbito da primeira infância, visto que, conforme Monteiro (2012, p. 59), “[...] a realidade social se encaminha para uma maior individualização da sociedade, criando cada vez mais contextos em que as crianças interagem menos com os seus pares, principalmente fora do contexto da escola”. Nesse aspecto, ainda conforme Monteiro (ibid.), “[...] é essencial destacar a importância do brincar e das interações entre pares no desenvolvimento das crianças e reflectir sobre os hábitos infantis actuais”.

No decorrer da pesquisa, ouvimos e brincamos com as crianças e elas, expressaram o desejo de brincar e de ter amigos. Mas, elas também demonstraram a necessidade de serem ouvidas, amadas, incentivadas, protegidas, amparadas, valorizadas e aceitas pelos adultos e pelos pares infantis.

Além dos desejos infantis, que a interactividade e a ludicidade sejam fomentadas e valorizadas pelos adultos. E que se tornem “típicas” no contexto e no cotidiano das escolas de Educação Infantil, pensando, além de “eu” ou “tú”, também em “nós”.

Figura 35: As crianças querem ser amadas. É preciso cativar, criar laços.



Fonte: Fotos tiradas pelos colaboradores ou pela pesquisadora.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS: IMPRESSÕES DE UMA PESQUISA.

Por meio das interações entre os pares no interior das escolas - entre outros elementos - que as crianças partilham e se relacionam umas com as outras. Dessa forma, é preciso “[...] uma relação qualificada da criança com o adulto, na qual o último atua como um mediador privilegiado, criando assim condições para um processo de interlocução que garanta uma aprendizagem significativa e mais complexa”.

(LIMA; LIMA, 2013, p. 211).

Figura 36: Interatividade e ludicidade.



Fonte: Fotos tiradas pelos colaboradores ou pela pesquisadora.

No tempo em que a pesquisa de mestrado ocorreu, ficaram muitas considerações pertinentes à temática das interações e das brincadeiras. Nesse aspecto, destacamos que a escuta, a participação, as falas e as relações sociais estabelecidas com as crianças foram primordiais, visto que permitiram observar, conhecer e compreender melhor as crianças, as infâncias e as culturas infantis.

A pesquisa teve origem a partir do pressuposto de que, “havia uma carência em compreender e em integrar a *interatividade* como elemento fomentador da *ludicidade*”. A partir desse fato, objetivou-se “investigar e compreender como a *interatividade* (relações sociais) adulto/criança, criança/adulto e criança/pares infantis se estabeleciam e se efetivavam, que implicações geravam, tendo em vista ampliar e fomentar a *ludicidade*, por meio de atividades e de recursos lúdicos que fossem diversificados e significativos às crianças.

Fundamentada na Sociologia da Infância, na pesquisa de natureza qualitativa e na tipologia da investigação-ação, realizamos uma pesquisa *com* crianças, no intuito de considerar seus próprios pontos de vistas, de conhecê-las, de ouvir suas vozes, de compreender e de aprofundar os conhecimentos acerca da temática.

Dessa forma, apresentamos uma dissertação repleta de histórias, de relatos, de expressões, de brincadeiras, de relações sociais entre adultos e crianças, com vistas a superar e a contrapor estudos e vertentes que relegam à criança e a infância a um papel negativo, passivo, propedêutico, que concebem as criança como tábulas rasas, como seres passivos a serem socializados, como seres que apenas absorvem informações e conhecimentos por parte dos adultos ou, ainda, que naturalizam, que secundarizam ou que desconsideram as brincadeiras no contexto de Educação Infantil.

Vale destacar que, em momento algum - nesse processo investigativo-desconsideramos o papel dos adultos (professores, educadores, pesquisadores, coordenadores, diretores, entre outros), antes, reafirmamos a sua importância.

A interactividade constitui base das culturas da infância e permite às crianças, por meio das relações que estabelecem com outras crianças, com os pares e com os adultos, se apropriar e (re) significar conhecimentos, códigos, símbolos, culturas. Nesse aspecto, destacamos quatro tipos de interações que contribuíram para promover, para fomentar e para ampliar a cultura lúdica no contexto de Educação Infantil pesquisado:

Referente às relações adultas com crianças, destacamos que tais relações sociais se iniciam no contexto familiar e, gradativamente (e cada vez mais cedo) ampliam-se do convívio restrito para interações com parentes, com vizinhos, com amigos e com conhecidos. Posteriormente, tais relações estendem-se e ampliam-se, com o ingresso das crianças nas creches, pré-escolas e escolas. A relação dos adultos com as crianças nesses contextos é imprescindível, visto que:

As dinâmicas internas dos espaços de Educação Infantil seguem as influências e determinações adultas (normas, regras, horários estipulados, eventos comemorativos, locais permitidos para serem frequentados, concepções, atividades educativas propostas, elaboração do Projeto Político Pedagógico, entre outros);

Os adultos constituem mediadores e propagadores do conhecimento mais elaborado e devem estimular, ampliar e possibilitar diversas linguagens, dentre elas o brincar;

Cabem aos adultos a responsabilidade de pensar em concepções, estudos e pesquisas, em tempos, em espaços, em recursos, em materiais, em ações, em propostas que sejam qualitativas e repletas de sentido às crianças;

As interações com os adultos permitem a participação das crianças nas rotinas culturais, visto que as informações do mundo são permeadas primeiramente por eles (adultos);

Destacamos, por fim, que ao assumir uma relação horizontal, de diálogo e de escuta infantil, as crianças - nas interações e nos momentos lúdicos com a pesquisadora - expressaram

sentimentos, desejos, necessidades, medos, anseios, contentamentos e demonstraram que brincar e ter amigos eram primordiais. Mas elas também evidenciaram que queriam ser ouvidas, protegidas e amadas! Que os adultos possam, portanto, assegurar e defender os direitos infantis; proteger as crianças; valorizar as culturas da infância; assegurar o cuidar e o educar nos contextos de Educação Infantil, visto que são indissociáveis; compreender as especificidades e necessidades infantis, entre outros.

Quanto às relações das crianças com adultos, partimos do pressuposto de que as crianças não são tábulas rasas, seres passivos à socialização e à inculcação de saberes, de normas, de valores, de culturas e de informações por parte dos adultos. Antes, constituem-se em atores sociais ativos e criativos, com voz e com ação. Elas respondem ao contexto em que estão inseridas, partilhando e (re) produzindo cultura (infantil e adulta). Por meio desse sistema simbólico partilhado nas interações com adultos e com crianças, as crianças elaboram formas de inteligibilidade, de ação e de significação no mundo.

As crianças integram e participam de duas culturas: adultas e infantis. Tais culturas são complexas, distintas e interligadas. Por meio das relações e do convívio com adultos (intrageneracionais) e com os pares (intergeracionais) as crianças aprendem a construir e a ajustar processos simbólicos de compreensão, de significação e de ação que auxiliam a (re) significar pensamentos, normas de convivência, regras sociais, confrontar e superar medos, confusões, incertezas, entre outros;

O conceito de *agency* e de *reprodução interpretativa* demonstram que as crianças (re) produzem e modificam a sociedade ou a cultura (ao invés de apenas internalizá-las) nas relações que estabelecem com adultos e com crianças. O conceito de *ajustes secundário* propõe que as crianças aprendem a burlar, a negociar, a contornar, a fugir, a ajustar ou se opor às regras e normas adultas para suprir interesses e metas pessoais.

Com um conjunto de comportamentos (característico das culturas infantis), as crianças desafiam, transgridem, escapam ou violam regras e normas estabelecidas pelos adultos, como forma importante de expressar autonomia e/ou identidade de grupo.

Na pesquisa, de forma recorrente, as crianças iam além do espaço delimitado para brincar, transgredindo as normas impostas pela pesquisadora ou pela professora. Além da delimitação espacial, solicitações adultas como “cuidado, aí é perigoso”, “não corra”, “não desça pela escada”, “você pode se machucar” também costumavam ser ignoradas por algumas crianças.

Sobre as relações das crianças com outras crianças, destacamos que o brincar e ter amigos eram o que as crianças mais desejavam e queriam no contexto de Educação Infantil

estudado. No entanto, embora as relações sociais com as outras crianças fossem valorizadas e desejadas, observamos que garantir e efetivá-las não era uma tarefa fácil, visto que exigia diversas tentativas para estabelecer, para acessar e para manter os relacionamentos com outras crianças.

Tais ações e tentativas ocorriam em diversas situações e eram permeadas por conflitos, por exclusões, por decepções, por desafios e dificuldades de se relacionar, por rupturas, por estratégias e transgressões, por reclamações, por choros, por pedidos de socorro, por partilhas de objetos, de lanches, de brinquedos e exigiam que as crianças aprendessem a observar e a criar estratégias para se relacionar e para brincar umas com as outras, o que tornava as relações algo complexo (e até estressante). Nesse aspecto, o estabelecimento de mais de uma interação poderia servir como porto seguro às crianças, visto que as relações costumavam ser frágeis.

As interações eram importantes, visto que contribuíam e auxiliavam na compreensão do mundo, na superação de medos, inseguranças, entre outros. No entanto, por vezes, as tentativas infantis de adentrar um grupo ou uma brincadeira já consolidada eram frustradas, visto que as outras crianças tendiam a proteger as brincadeiras ou as relações que arduamente conseguiram estabelecer com os pares. Esse fato resultava em reclamações infantis do tipo “não tenho amigos”, “não tenho com quem brincar” ou “ele (a) não quer mais ser meu amigo (a)”. Isso não significava que todas as tentativas eram frutadas. No grupo observamos que, algumas crianças apresentavam maior facilidade para estabelecer e para manter amizades, enquanto outras, pareciam estar constantemente em busca de um amigo.

Compreendemos, em consonância com a raposa do Pequeno Príncipe (e com as crianças participantes da pesquisa) que a busca por amigos exige que se “crie laços”, algo um tanto difícil tanto para adultos, quanto para crianças. Mas, é necessário cativar.

No que se refere à relação das crianças com seus pares, ressaltamos, inicialmente, que os *pares* constituem um grupo de crianças que passam grande parte do tempo diário juntas e a *cultura de pares* um conjunto (estável) de valores, de rotinas, de artefatos, de preocupações produzidas e compartilhadas pelas crianças em suas interações.

As escolas, as creches e as pré-escolas concentram grande número de crianças e constituem ambientes propícios para uma intensa e frequente rede de interações, além de permitir a produção e a participação em uma série de cultura de pares, visto que, as crianças passam grande parte do tempo de vida nesses locais.

Vale destacar que, estabelecer, efetivar e perpetuar relacionamentos consistentes com um ou mais pares são desafios complexos que podem gerar conflitos, rupturas, choros,

brigas, exclusões. Tais situações exigem que as crianças aprendam a observar, a criar estratégias e diversas tentativas para adentrar a brincadeira ou fazer amigos. No entanto, esse fato não é restrito apenas ao universo infantil, visto que, tanto crianças quanto adultos são seres sociais em constante e contínuo processo de socialização e de aprendizado. Conforme Freire (1996), onde há vida, há inacabamento.

Por fim...

A interactividade e a ludicidade constituem base das culturas infantis e eixos norteadores das DCNEI (BRASIL, 2010). Também estão presentes em diversos outros documentos legais citados no decorrer da dissertação. Por meio das interações e das brincadeiras promove-se o processo de desenvolvimento pleno das capacidades e habilidades humanas; as crianças compartilham e (re) significam uma série de códigos, de símbolos, de conhecimentos, de pensamentos, de emoções; elas aprendem sobre o mundo e sobre o outro; as crianças participam da sociedade, influenciando e sendo influenciadas por ela.

Que possamos, na Educação Infantil e, nas diversas interações que estabelecemos no decorrer da vida, realizar uma leitura do mundo, de forma a refletir sobre as marcas (positivas ou negativas) que vamos deixar,

Conforme Freire (1996, p. 66),

O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca.

E que, em todos os momentos do processo educativo, do ato de ensinar ao de aprender, nas alegrias ou tristezas, nos desafios ou bonitezas, nas diferenças ou nas semelhanças, que a preocupação maior, seja sempre com a “natureza humana” (FREIRE, 1996).

Ao final, concluímos que a interactividade é fomentadora da ludicidade e que, a ludicidade também é fomentadora da interactividade. Dessa forma, é preciso valorizar as brincadeiras e as interações (entre adultos, crianças e pares infantis), visto que, embora distintas, ambas são estritamente ligadas. Nesse aspecto, destacamos que, embora nem sempre os adultos possam fomentar, valorizar ou compreender a importância das interações e das brincadeiras, as crianças (em consonância com diversos documentos importantes) enfatizavam: brincar e ter amigos é essencial, motivo de felicidade, de ser ou de estar feliz!

Figura 37: Algumas fotos captadas pelos olhares infantis.



Fonte: Fotos tiradas pelas crianças.

Figura 38: Algumas fotos captadas pelos olhares infantis.



Fonte: Fotos tiradas pelas crianças.

9. REFERÊNCIAS.

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, A. L. G.; FINCO, D (Org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 17-36.

ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga. **O plural da infância: aportes da Sociologia**. (Coleção UAB-UFSCar). São Carlos: EDUFSCar, 2010. 118 p.

ABRAMOWICZ, Anete (Org.). **Estudos da Infância no Brasil - Encontros e Memórias**. 1ed. São Carlos: EDUFSCar, 2015.

AGOSTINHO, Kátia Adair. **Formas de participação das crianças na Educação Infantil**. 2010. 349 p. Tese (Doutorado em Estudos da Criança). Universidade do Minho, Portugal.

ALMEIDA, Ana Nunes de. **Para uma Sociologia da Infância** – Jogos de olhares, pistas para a investigação. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2009.

AREZES, Marta; COLAÇO, Suzana. A interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche. **Interacções**, v. 10, n. 30, p. 110-137, 2014. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/4027>>. Acesso em: 15/10/2017.

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

BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. **Avanços do Marco Legal da Primeira Infância**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm>. Acesso em: 22/09/2016.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Rev. Diálogo Educacional**., Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?ddl=14717&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 26/09/2016.

BOCHORNY, Jucylene. **Cultura lúdica e televisão: mediações no contexto escolar**. 2012. 157 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/ UNESP. Presidente Prudente.

BORBA, Angela Meyer. 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. **Momento**, Rio Grande, v. 18, n. 1, p.35-50, 2007. Disponível em:
<<https://www.seer.furg.br/momento/article/view/749/251>>. Acesso em: 17/01/2016.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília, 2007, p. 33-45. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em: 21/08/2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches**: manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**/Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. 36 p.: II

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente** e legislação correlata [recurso eletrônico] : Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. – 12. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 241 p. – (Série legislação ; n. 122). Disponível em
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf> Acesso em 10/08/2016 às 23:39.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases Lei da Educação Nacional (LDB)**, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [recurso eletrônico]. Disponível em
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 10/08/2016 às 23:39.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica - **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF vol. 1 e 2; il. 2006

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**; trad. Patrícia Chittoni Ramos. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CASTRO, Ana Catarina. **Características e finalidades da Investigação-Ação**. Disponível em < <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>>. Acesso em 01/01/2016.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed. 2009. Livro digitalizado - Lelivros. Disponível em: <<http://lelivros.bid/book/download-antropologia-da-crianca-clarice-cohen-em-epub-mobi-e-pdf/>>. Acesso em 03/02/2017.

CONTRERAS-DOMINGO, José. ¿Como se hace?. **Cuadernos de Pedagogia**, Barcelona, n. 224, p. 14-19, abr. 1994.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COUTINHO, Clara P. et al. Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. **Revista Psicologia, Educação e Cultura**, Minho, v. 13, n. 2, p. 355- 379, 2009. Disponível em: < <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148> >. Acesso em 09/01/2016.

DELGADO, Ana Cristina Coll; SARMENTO, Manuel Jacinto. A emergência da Sociologia da Infância em Portugal. **Revista Educação**. Cultura e Sociologia da Infância. Editora Segmento. Educação (São Paulo), v. 1, p. 14-27, 2013. Disponível em <www.revistaeducacao.com.br> Acesso em 02/05/2017.

EXUPERY, Antoine de Saint. **O pequeno príncipe**. Aquarelas do autor. 1ª Edição. São Paulo: Editora Escala - 2015. 96 páginas.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011 – (Coleção polêmicas do nosso tempo).

FERNANDES, Armênio Martins. **Projeto SER MAIS educação para a sexualidade Online**. 2006. 223 f. Dissertação (mestrado em multimédia) - Faculdade de Ciências – Universidade do Porto, Portugal. Disponível em: <http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/vti_cnf/tese_completa.pdf> Acesso em 22/05/2015 às 13:45.

FERREIRA, Margarida Rosa Ramos. “... Porque quando sai de casa fica invisível e eu não sei onde ele está!”. Imergindo nos meandros das culturas da infância... para a descocultação dos amigos imaginários das crianças... **Interacções** n.10, p. 14-38. 2008.

FERREIRA, Maria Manuela Martins. Embrenhar nos meandros da (s) ordem (ns) social (is) instituinte (s) das crianças ou... retratos da construção da ordem social das crianças In: **A gente gosta é de brincar com os outros meninos**. Porto: Edições Afrontamento. 2004.

FRANCO, Joaquina. ALMEIDA, Margarida; CABRITA, Sandra. **A pessoa, um ser-com e para o outro**. O lugar pedagógico dos cuidados quotidianos na creche. Chiado Editora. 2014

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa – São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

GARCIA, Agnaldo. Psicologia da amizade na infância: uma revisão crítica da literatura recente. **Interação em Psicologia**, 9(2), p. 285-294, 2005.

GRABAUSKA, Claiton José; BASTOS, Fábio da Purificação. **Investigação-ação educacional**: possibilidades críticas e emancipatórias na prática educativa. 1998 [recurso eletrônico]. Acesso <<http://www2.uca.es/HEURESIS/heuresis98/v1n2-2.html>> em 01/08/2015 às 14:39.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2005. (livro digitalizado). Disponível em: http://jnsilva.ludicum.org/Huizinga_HomoLudens.pdf. Acesso em: 11/11/2016.

KISHIMOTO, Tizuko, Mochida. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 229-245, jul./dez. 2001

KUHLMAN JÚNIOR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 5-18, mai/ago, 2000.

LA TAILLE, Yves de. **Formação Ética** – do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LATORRE, Antônio. **La investigación Accion**. Conocer y cambiar La práctica educativa. Ed. Graó. Espana, 2003. Disponível em: <https://arteydocencia.files.wordpress.com/2013/08/investigacion-accion-antonio-latorre-2003-cap3adtulo-2.pdf>. Acesso em: 03/08/2016.

LEOCÁDIO, Cristiana Sofia Pereira. **As relações de amizade nas crianças em idade pré-escolar**. 2013. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-Escolar). Universidade do Algarve. 2013

LIMA, José Milton; LIMA, Márcia Regina Canhoto. A ludicidade como eixo das culturas da infância. **Interacções**, n.27, p. 207-23. 2013. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/download/3409/2724>>. Acesso em 08/06/2015.

MARCHI, Rita de Cássia. O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. **Revista Portuguesa de Educação**, 23(1), p. 183-202, CIED - Universidade do Minho. 2010.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil: 1726-1950. In: Freitas, M. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

MONTEIRO, Adriana Torres Máximo; CARVALHO, Levindo Diniz. “As coisas que não têm nome são mais pronunciadas por crianças”. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 6, n. 3, p. 632-657, set./dez. 2011.

MONTEIRO, Eva da Conceição Baleia Vinagre. **Interação lúdica com os pares, aceitação social e amizades recíprocas em contexto pré-escolar**. 2012. 63 f. Dissertação (mestrado em Psicologia). Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida.

MOREIRA, Tony Aparecido. **Imaginação e protagonismo na Educação Infantil: estreitando os vínculos entre adultos e crianças**. 2014. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente.

MULLER, Fernanda. **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010. 255 p.

MÜLLER, Verônica Regina; MAGER, Miryam; MORELLI, Ailton José. Crianças do Brasil: percursos históricos para a conquista de direitos In **Crianças dos países de língua portuguesa: histórias, culturas e direitos**. Verônica Regina Muller (Org.). Maringá : Eduem, 275 p. 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória. **Revista. Faculdade de Educação**, São Paulo. v. 14, n.1, p. 43-52, jan./jun. 1988.

PELOSO, Franciele, Clara. Uma perspectiva histórica da instituição de atendimento à criança

pequena no Brasil: contribuições de movimentos sociais. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 12, n. 3, p. 279-287, set./dez. 2009.

RINALDI, Carla. Para as crianças, professores, pedagogos, pais e administradores de Reggio Emilia In **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**; tradução Vania Cury. 1 ed. São Paulo : Paz e Terra, 2012.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa** n.107, São Paulo, Jul. 1999. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000200001>.
Acesso em: 25/03/2017.

SANTOS, Mayanna Auxiliadora Martins. **O encontro entre crianças e seus pares na escola: entre visibilidades e possibilidades**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Juiz de Fora. Juiz de Fora.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Lisboa: ASA, 2004.

_____. “Visibilidade Social e Estudo da Infância”, In: VASCONCELLOS, Vera M. R.; SARMENTO, Manuel Jacinto (org.). **Infância (in)Visível**. Araraquara. Junqueira & Marin, p. 25-49. 2007.

_____. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências, In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (org.) **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis. Vozes, p. 17-39, 2008.

_____. Estudos da Infância e sociedade contemporânea: desafios conceptuais. **O Social em questão**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 21, p. 15-30, 2009.

_____. Infância contemporânea e educação infantil: uma perspectiva a partir dos direitos da criança In: **Primeira infância no século XXI direito das crianças de devir, brincar, explorar e conhecer o mundo**. SALMAZE, Maria Aparecida; ALMEIDA, Ordália Alves (Orgs.). Universidade do Minho. Portugal. 2013

SARMENTO, Manoel Jacinto; MARCHI, Rita de Cássia. Radicalização da infância na segunda modernidade: Para uma Sociologia da Infância crítica. **Configurações - Revista de Sociologia**. Gênero e Gerações, p. 91-113, 2008. Disponível em: <<https://configuracoes.revues.org/498>>. Acesso em: 11/07/2015.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. – 4. Ed. rev. atual. – Florianópolis: UFSC, 2005. 138p. Disponível em: <https://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes_4ed.pdf>. Acesso em 05/11/2016.

SOARES, Natália Fernandes. A investigação participativa no grupo social da infância. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n.1, p..25-40, Jan/Jun 2006.

STORT, Eliana. V. R. **Cultura, imaginação e conhecimento**. A Educação e a formalização da experiência. 1989. 168 f. Dissertação (mestrado) Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança** adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990. Disponível em: <https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf>. Acesso em: 04/05/2016.

VILLELA, Fabio; ARCHANGELO, Ana. **Fundamentos da escola significativa**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

Site do comitê de Ética e Pesquisa: <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/login.jsf>
Acesso em 27/01/2015 às 08:00.