

CAROLLINE RODRIGUES GUEDES ROVARI

**CULTURAS INFANTIS: INVESTIGAÇÕES E DESCOBERTAS COM CRIANÇAS
NO ENSINO FUNDAMENTAL**

PRESIDENTE PRUDENTE/SP
2020

CAROLLINE RODRIGUES GUEDES ROVARI

**CULTURAS INFANTIS: INVESTIGAÇÕES E DESCOBERTAS COM CRIANÇAS
NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da FCT/Unesp, câmpus de Presidente Prudente, como requisito para obtenção do Título de Mestre, linha de pesquisa Processos Formativos, Infância e Juventude, sob orientação do Prof. Dr. José Milton de Lima.

PRESIDENTE PRUDENTE/SP
2020

R873c	Rovari, Caroline Rodrigues Guedes Culturas infantis: investigações e descobertas com crianças no ensino fundamental / Caroline Rodrigues Guedes Rovari. -- Presidente Prudente, 2020 152 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente Orientador: José Milton de Lima 1. Sociologia da Infância. 2. Ensino Fundamental. 3. Culturas da Infância. I. Título.
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Culturas infantis: investigações e descobertas com crianças no ensino fundamental

AUTORA: CAROLLINE RODRIGUES GUEDES

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 (Participação Virtual)
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Profa. Dra. FÁTIMA APARECIDA DIAS GOMES MARIN (Participação Virtual)
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Prof. Dr. MARCOS VINICIUS FRANCISCO (Participação Virtual)
Programa de Pós Graduação em Educação / Universidade do Oeste Paulista - Presidente Prudente - SP

Presidente Prudente, 03 de setembro de 2020

Dedico este trabalho à minha família, em especial à minha mãe Sueli, que sempre esteve comigo, me incentivando em todas as etapas da vida.

Ao meu esposo Luiz Felipe, que em meio as dificuldades sempre me apoiou, segurando minha mão dizendo:

“- Vamos vencer!”. Eu te amo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por sempre me sustentar em todos os momentos da minha vida. Sem Ele, a conclusão desta etapa não teria sido possível. Meu criador, meu salvador, meu refúgio, meu amigo fiel. Seu amor por mim é incondicional.

À Virgem Maria, pela sua poderosa intercessão, que nunca me abandona.

À minha família, em especial à minha mãe, que sempre fez de tudo para me proporcionar a melhor educação e estudos. Sempre me incentivou e fez tudo que estivesse ao seu alcance para me ajudar no que fosse preciso. Mãe, eu te amo.

Ao meu esposo Luiz Felipe, que nunca deixou com que eu descreditasse dos meus sonhos. Sempre esteve ao meu lado, me dando conselhos e me apoiando.

Aos integrantes do CEPELIJ, e do grupo de pesquisa “Cultura Corporal: saberes e fazeres”, pelas discussões, pelos estudos e pelas reflexões que tivemos em toda a caminhada.

Às crianças, às professoras, aos funcionários e à diretora da escola pesquisada, por toda acolhida.

Aos meus queridos orientadores, Márcia Regina Canhoto de Lima e José Milton de Lima, por me ensinarem tanto desde 2012, ano em que iniciei a graduação em Educação Física. Agradeço imensamente por toda dedicação, competência e seriedade em me acompanharem em todo o percurso na FCT/Unesp de Presidente Prudente. Obrigada!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

“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).

RESUMO

Esta dissertação está vinculada à Linha de Pesquisa denominada: Processos formativos, Infância e Juventude, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Unesp/Campus de Presidente Prudente. A pesquisa recebeu financiamento da Capes. Ao realizarmos o levantamento bibliográfico, constatamos que haviam poucos estudos sobre as Culturas Infantis no Ensino Fundamental, especificamente no 4º e 5º ano, e que grande parte das pesquisas contemplava as crianças no contexto da Educação Infantil. Sendo assim, assumimos como objeto de pesquisa as Culturas Infantis no ambiente escolar do Ensino Fundamental – anos iniciais, especificamente em turmas de 4º e de 5º ano, em que o grupo etário previsto é de nove e de dez anos. A investigação estabeleceu como objetivo principal compreender como as Culturas da Infância compõem e são vivenciadas nos seus eixos: Interactividade, ludicidade, fantasia do real e reiteração, pelas crianças no 4º e no 5º ano do Ensino Fundamental. Para a efetivação desta investigação, utilizamos como base teórica central os estudos da Sociologia da Infância, que caracterizam a infância como uma categoria social permanente na estrutura social e a criança como ator social, com especificidades, sujeito de direitos e produtor de cultura, na estreita relação que estabelece com o mundo social e natural. A observação foi realizada em uma escola de Ensino Fundamental, de um município do Oeste do Estado de São Paulo, e contou com a participação de 34 crianças, sendo uma turma do 4º ano e outra turma do 5º ano. Utilizamos como metodologia a etnografia e como instrumento metodológico a observação participante e análises bibliográficas. Entre os resultados, destacamos que ao observar as crianças é nítido que as manifestações das culturas infantis e seus eixos compõem em suas relações com seus pares e são intensamente vivenciadas no contexto escolar, em especial nos intervalos. As interações das crianças pesquisadas são marcadas por mudanças nas posições de grupos de amigos, preocupações com a aparência, romances e envolvimento em atividades secretas. Seus jogos e brincadeiras são vivenciados dando importância não apenas às regras, mas, também, utilizando-os como meio de reflexão. A fantasia do real não foi um eixo predominante e intenso nas vivências do grupo pesquisado. A repetição de jogos e de brincadeiras não é frequente, pois sempre estão com algo novo, para a interação com seus pares. Esperamos, através deste estudo, ampliar as bases teóricas sobre as Culturas da Infância, principalmente sobre as crianças do Ensino Fundamental, e motivar outras investigações sobre essas culturas, que possam contribuir para uma melhor compreensão da produção cultural das crianças.

Palavras-chave: Sociologia da Infância. Ensino Fundamental. Culturas da Infância.

ABSTRACT

This dissertation is linked to the Research Line called: Formative Processes, Childhood and Youth, of the Graduate Program in Education of the Faculty of Science and Technology, Unesp/Campus de Presidente Prudente. The research received funding from Capes. When performing the bibliographic survey, we found that there were few studies on Children's Cultures in Elementary School, specifically in the 4th and 5th grade, and that most of the research included children in the context of Early Childhood Education. Thus, we assume as the object of research the Children's Cultures in the school environment of elementary school - initial years, specifically in classes of 4th and 5th year, in which the predicted age group is nine and ten years. The main objective of the research was to understand how childhood cultures attend and are experienced in their axes: Interactivity, ludicity, fantasy of the real and reiteration, by children in the 4th and 5th year of elementary school. For the effectiveness of this investigation, we used as central theoretical basis the studies of Sociology of Childhood, which characterize childhood as a permanent social category in the social structure and the child as a social actor, with specificities, subject of rights and producer of culture, in the close relationship it establishes with the social and natural world. The observation was carried out in a elementary school, in a municipality in the West of the State of São Paulo, and had the participation of 34 children, one of the 4th grade and another class of the 5th year. We used ethnography and as a methodological instrument the participant observation and bibliographic analyses. Among the results, we highlight that when observing the children it is clear that the manifestations of children's cultures and their axes appear in their relationships with their peers and are intensely experienced in the school context, especially in the intervals. The interactions of the children surveyed are marked by changes in the positions of groups of friends, concerns about appearance, romances and involvement in secret activities. Their games and games are experienced giving importance not only to the rules, but also to the use of them as a means of reflection. The fantasy of the real was not a predominant and intense axis in the experiences of the researched group. The repetition of games and games is not frequent, because they are always with something new, for interaction with their peers. We hope, through this study, to broaden the theoretical bases on childhood cultures, especially on elementary school children, and to motivate other investigations on these cultures, which can contribute to a better understanding of the cultural production of children.

Key-words: Sociology of Childhood. Elementary School. Childhood Cultures.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento das produções	23
Quadro 2 – Sujeitos pesquisados, abordagens metodológicas e temas das pesquisas	25
Quadro 3 – Sujeitos das pesquisas	33

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fitinha com o nome da chapa do grêmio	51
Figura 2 – “The Graham Children”	60
Figura 3 – Biscoito consumido durante o intervalo	72
Figura 4 – Suco consumido durante o intervalo	72
Figura 5 – Reunião APM	86
Figura 6 – Apresentação do Projeto de Trânsito	87
Figura 7 – Passeio Cultural ao Anfiteatro Municipal	87
Figura 8 – Projeto “Bombeiro Mirim”	89
Figura 9 – Ação do Grêmio Estudantil	90
Figura 10 – Crianças jogando bola no intervalo	94
Figura 11 – “Slime”	102
Figura 12 – Produção de “slime”	105
Figura 13 – Crianças conversando sobre a produção	106
Figura 14 – Crianças e interações	108
Figura 15 – Brincadeiras e interações	108
Figura 16 – Crianças brincando de “coca-cola”	116
Figura 17 – Tazo	118
Figura 18 – Sala de vídeo/biblioteca	120
Figura 19 – Materiais escolares	121
Figura 20 – Meninas pintando a casinha da <i>Barbie</i>	123
Figura 21 – Cabelos da boneca de Luiza	128
Figura 22 – Casa do Lucas	130
Figura 23 – José molhando a horta	137

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. REVISÃO DE LITERATURA	22
3. “VOCÊ VEIO!” – O CAMINHO METODOLÓGICO	34
4. “ELA NÃO SABE DE NADA, QUEM DECIDE SOMOS NÓS” – SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: A NECESSIDADE DE NOVAS PERSPECTIVAS PARA AS CRIANÇAS E PARA A EDUCAÇÃO NA INFÂNCIA	53
4.1 A infância enquanto categoria social do tipo geracional: diferentes infâncias ...	54
4.2 Um breve histórico da Infância	57
4.3 A criança na perspectiva da Sociologia da Infância	73
4.4 Correntes da Sociologia da Infância	76
4.5 Infâncias e crianças na escola: uma construção de direitos, conhecimento e socialização	77
4.6 Infância, educação e cidadania	84
5. “AH, A GENTE COME, BRINCA, PULA CORDA, CORRE” – OS EIXOS ESTRUTURADORES DAS CULTURAS DA INFÂNCIA	91
5.1 Infância e suas culturas: a criança como sujeito ativo no mundo em que vive ..	91
5.2 As Culturas da Infância e a Reprodução Interpretativa	93
5.2.1 Interactividade	98
5.2.2 Ludicidade.....	110
5.2.3 Fantasia do Real	124
5.2.4 Reiteração	132
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS	142
ANEXOS	151

1. INTRODUÇÃO

As pesquisas com crianças e sobre a infância são relativamente recentes. As referências históricas sobre a infância apareceram bem tarde, e quando surgiram foi sob o olhar e o filtro dos adultos. Com isso, as crianças foram e ainda são vistas por muitos como um ser a vir, seres incompletos, adultos em miniatura ou uma “tábula rasa”, como é descrito pelo filósofo inglês, John Locke, desconsiderando suas especificidades.

O pensamento sobre a infância, descrito acima, foi mudando a partir dos estudos feitos por Philippe Ariès (1981), em sua obra *História social da criança e da família*. A partir dela, “não apenas a história da infância, mas os estudos da infância, em geral, têm sofrido uma mudança de rumo significativa” (SARMENTO, 2007, p. 27). Com isso, nos séculos XVII e XVIII, a infância começa a ser vista como uma fase própria do desenvolvimento humano, e não mais a criança como um adulto em miniatura.

Os novos estudos sociais defendem que a infância é um grupo social, do tipo geracional, permanente, e que este grupo geracional é formado por crianças. Esses estudos dizem que apesar de haver diferenças entre elas e de pertencerem a condições sociais de classe, de gênero, de etnia diferente, elas têm muitas coisas em comum: a vulnerabilidade e a dependência social, econômica e jurídica dos adultos; a falta de direitos cívicos e políticos.

Diante disso, observamos que as crianças têm suas próprias culturas, fantasiam, reinventam, interagem, criam e recriam suas regras, suas brincadeiras, seus grupos, em especial no que diz respeito ao meio escolar, quando ficam em seu tempo livre.

Essa concepção de infância e de crianças começou a fazer sentido somente quando ingressamos no curso de Educação Física/Licenciatura da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp, *Campus* de Presidente Prudente, estado de São Paulo, no ano de 2012. Não sabíamos o que nos esperava, mas quando começamos a ter contato com os professores, que posteriormente se tornaram nossos orientadores: Profs. Drs. José Milton de Lima e Márcia Regina Canhoto de Lima, através das reuniões do Grupo de Pesquisa “Cultura Corporal: saberes e fazeres” que constatamos que as crianças não eram simples indivíduos. Eles falavam com tanta profundidade, com brilho nos olhos e nos faziam cada dia mais

querer entender sobre o mundo das crianças. As discussões sobre crianças eram totalmente diferentes do que imaginávamos. Discussões e textos que davam estatuto novo à criança: uma condição de um ser que pensa, que tem particularidades, sentimentos, emoções, um ser diferente dos adultos, um ser que produz cultura e com capacidade de reprodução interpretativa.

Fomos nos interessando cada vez mais pelas pesquisas com crianças, e não faltávamos às reuniões do grupo de pesquisa. Buscamos os trabalhos dos orientadores que abordavam as crianças, o jogo, a brincadeira no contexto escolar, as culturas da infância, as mídias e a educação física escolar. Artigos, livros, capítulos de livros, projetos de pesquisas e de extensão, publicações em periódicos, enfim, muitos conteúdos publicados de qualidade para quem desejava se aprofundar nesses temas, como foi o nosso caso.

Alguns dos conteúdos publicados pelos orientadores que “clarearam” o início dos nossos estudos foram eles: os livros: *Literatura, jogo e arte: uma trajetória de formação e experiências* (2004); *Corpo e Movimento: textos e contextos* (2008); *O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional* (2008); *Pesquisa em educação escolar: percursos e perspectivas* (2010). Também, os artigos: “A ludicidade como eixo das culturas da infância” (2013); “A sociologia da infância e a Educação Infantil: outro olhar para as crianças e suas culturas” (2014); “As Culturas Juvenis e a Cultura Corporal de Movimento: em busca de interlocução” (2012); “A importância do jogo na perspectiva das inteligências múltiplas” (2003). Foram estes e muitíssimos outros trabalhos que nos ajudaram a pensar sobre a relevância da cultura lúdica no meio escolar.

Cabe destacar aqui, trabalhos realizados por membros do Grupo de Pesquisa: “Cultura Corporal: saberes e fazeres”, sob a liderança dos professores acima destacados. Trabalhos estes que também contribuíram muito para o nosso desenvolvimento enquanto pesquisadora, como: *Manifestações de conteúdos televisivos nas culturas da infância: interpretações das professoras no contexto pré-escolar* (2015), de Jéssika Naiara da Silva, uma dissertação que nos ajudou a refletir a presença da mídia no contexto escolar; Leonardo de Angelo Orlandi, com a dissertação intitulada *A brincadeira e as atividades formais de ensino no primeiro ano do ensino fundamental: uma análise das manifestações das crianças de seis anos* (2013), que descreveu a transformação da realidade escolar, a partir da obrigatoriedade do Ensino Fundamental de nove anos.

Outro pesquisador com a qual tivemos um contato e convivência mais direta e colaboração nas ações, devido às intervenções na escola, foi com o mestrando Tony Aparecido Moreira, que nos mostrou a importância da fantasia do real como fonte da ludicidade, com a dissertação: *Imaginação e protagonismo na Educação Infantil*: estreitando os vínculos entre adultos e crianças (2014).

Mais pessoas nos ajudaram a trilhar o caminho da pesquisa com seus trabalhos: José Ricardo Silva, com a dissertação *A brincadeira na Educação Infantil*: uma experiência de pesquisa e intervenção (2012), que descreveu a brincadeira na Educação Infantil Jucileny Bochorny, que nos fez pensar nas transformações da cultura lúdica no decorrer do tempo com a pesquisa intitulada *Cultura Lúdica e Televisão*: mediações no contexto escolar (2012).

Os estudos de outros pesquisadores também nos ajudaram, como Denise Watanabe, que investigou a relação dos eixos “interactividade” e “ludicidade” no ambiente escolar, com a dissertação: *A interactividade como fomentadora da ludicidade*: tudo fica “típico” quando as crianças brincam na Educação Infantil” (2017). Nair Correia Salgado de Azevedo, com a tese *Culturas lúdicas infantis na escola*: entre a proibição e a criação (2016), estudou as criações das culturas infantis com enfoque no jogo e na brincadeira e, ainda, Susana Angelin Furlan, nos fez pensar a respeito do eixo reiteração, o tempo na escola, com a dissertação intitulada: *Mas eu acabei de começar?!*: A reiteração e as nuances do tempo no contexto escolar (2018).

Em 2013, conquistamos uma bolsa de Iniciação Científica (IC/PIBIC/CNPQ), que criou as condições para que entrássemos “de cabeça” na pesquisa com crianças. A pesquisa foi realizada no período de 2013 a 2015, e tinha como eixo estruturador das Culturas da Infância a “ludicidade”, que era concebido pelos professores, e esse eixo era trabalhado na Educação Infantil.

Em 2014/2015, conquistamos uma bolsa de estudos internacional, através de um edital que selecionaria alunos da Unesp para estudar durante cinco meses na Universidad de Santiago de Compostela. A seleção foi feita através da análise de *Curriculum Lattes* e de entrevista. Fomos selecionados e tivemos a oportunidade de estudar na Espanha, em Santiago de Compostela. Lá, nos matriculamos em disciplinas voltadas à criança, à infância e à família, que nos ajudaram a pensar sobre o crescimento da infância, a importância da família no meio escolar e as relações existentes entre a criança e a família. Outra disciplina importante foi a de

jogos e de brincadeiras na infância, em que estudamos sobre os jogos e brincadeiras utilizados em cada idade de vida da criança, bem como sua importância e seus significados para o mundo infantil. Cursamos também a disciplina sobre a música na escola, que nos ajudou a pensar a importância da inserção de brinquedos cantados e de jogos musicais no contexto escolar, assim como a criação de instrumentos com sucatas e o desenvolvimento da cultura corporal por meio da música. Todas essas disciplinas contribuíram muito em todo percurso da pesquisa. Foi uma experiência e tanto, vai ficar guardado para sempre em nossa memória.

Retornamos ao Brasil e a pesquisa com crianças através da Iniciação Científica continuou. Durante o trabalho de campo, surgia cada vez mais o interesse em estar no meio das crianças, conversando, brincando e aprendendo com elas. A pesquisa estava sempre voltada à Educação Infantil, ou seja, crianças entre quatro e seis anos de idade. Às vezes questionávamos: “Como acontece a produção das Culturas da Infância no Ensino Fundamental?”, “E se pesquisássemos com crianças do Ensino Fundamental?”

Em 2016 iniciamos a modalidade Bacharelado do Curso de Educação Física também na Faculdade de Ciências e Tecnologia, Unesp, Campus de Presidente Prudente. Finalizamos mais esta etapa e, em 2018, ingressamos no Programa de Pós-Graduação em Educação, no curso de mestrado da mesma universidade, com o intuito de dar continuidade à investigação com crianças.

Durante uma conversa com orientador sobre qual seria nosso objeto de estudo na pesquisa de mestrado, alguns fatores corroboram para a escolha da temática: a atuação em projetos de extensão junto ao Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Ludicidade, Infância e Juventude (CEPELIJ/Unesp, de Presidente Prudente); os estudos realizados como bolsista de Iniciação Científica, voltados para as Culturas da Infância presentes na Educação Infantil; a atuação como professora de Educação Física no Ensino Fundamental e a participação no Grupo de Pesquisa mencionado acima.

Sendo assim, a base teórica e metodológica de nossa pesquisa foi sendo construída através dos estudos e dos trabalhos/pesquisas realizados no grupo de pesquisa. Nesses encontros, discutíamos temas e pesquisas em educação, que nos ajudaram a construir ainda mais nosso olhar de pesquisadora. Além, das trocas de experiências com professores, mestrandos e doutorandos, que relatavam sobre suas pesquisas com crianças e jovens, embasados na Sociologia da Infância, nas

Culturas Infantis e Juvenis e nos eixos das Culturas da Infância (ludicidade, fantasia do real, reiteração e interactividade). Esta relação contribuiu muito para refinar o nosso olhar de pesquisadora.

Após muita discussão, chegamos à conclusão de que iríamos pesquisar crianças no Ensino Fundamental, especificamente as do 4º e 5º anos, pois gostaríamos de investigar como se dá a produção dos eixos das Culturas Infantis em crianças de nove e dez anos, bem como saber como são vivenciadas pelas crianças. Isso nos tiraria um pouco da zona de conforto, mas estávamos dispostos a entrar nessa aventura.

A partir daí, assumimos como problema de pesquisa o que Sarmiento (2011) descreve, ao afirmar que as crianças “morrem” em muitas instituições, e que seus saberes, emoções, sentimentos e vontades próprias dão lugar ao aprendiz, que será avaliado, premiado ou punido. Isso se consolidou, ainda mais, a partir do levantamento bibliográfico de autores e de pesquisas (será apresentado no decorrer da dissertação) que destacam as Culturas Infantis no ambiente escolar, mais voltadas para a Educação Infantil. Estas Culturas Infantis, mesmo nessa modalidade educacional, segundo Sarmiento,

Constitui um desafio científico a que se não podem furtar todos quantos se dedicam ao estudo da criança. Esse esforço científico deve, ao meu ver, seguir os quatro eixos estruturadores das culturas da infância: a interactividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração (SARMENTO, 2004, p. 23).

Após a análise do levantamento bibliográfico e dos muitos estudos realizados por Sarmiento sobre as Culturas Infantis, vimos que era necessário aprofundar os estudos da temática em questão, sobretudo seu aparecimento/manifestações no Ensino Fundamental, especificamente no 4º e 5º ano. Nesse sentido, a pesquisa partiu do pressuposto de que as pesquisas sobre as culturas da infância estão mais centradas nos ambientes da Educação Infantil e pouco investigadas no Ensino Fundamental.

Com isso, assumimos como objetivo geral: compreender como as Culturas da Infância comparecem e são vivenciadas nos seus eixos – interactividade, ludicidade, fantasia do real e reiteração pelas crianças no 4º e 5º ano do Ensino Fundamental.

Nossos objetivos específicos são: ampliar e aprofundar a base teórica da Sociologia da Infância e das Culturas da Infância, através de referenciais consistentes sobre a área e o tema pesquisado; observar os momentos lúdicos que acontecem no ambiente escolar, visando levantar e compreender as manifestações das Culturas Infantis; e identificar como as Culturas da Infância compõem no Ensino Fundamental e como cada um dos eixos é vivenciado pelas crianças em turmas de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental.

Pretendemos, ao alcançarmos estes objetivos, ampliar a compreensão e a valorização destas culturas no ambiente escolar, considerando que a trajetória das crianças, como pessoas e como alunos, trazem marcas, distintas dos adultos, que se refletem nas formas de inteligibilidade, atividades, representações, simbolização do mundo.

Para alcançar os objetivos propostos, a nossa investigação caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, e tem como metodologia a etnografia. Os procedimentos metodológicos utilizados foram: análise bibliográfica, especialmente de autores da Sociologia da Infância; observação participante no cotidiano de crianças do Ensino Fundamental entre nove e dez anos de idade; diário de campo e fotos. A pesquisa de campo foi desenvolvida em uma instituição de Educação da Rede Municipal de Educação de Presidente Epitácio – São Paulo, em que foram realizadas as observações em duas turmas, sendo uma do 4º ano do Ensino Fundamental e outra do 5º ano do Ensino Fundamental, durante os intervalos e seus momentos livres.

A escola em que realizamos a pesquisa não nos era desconhecida, pois lecionamos nela o componente curricular de Educação Física, no ano de 2017. Então, conhecíamos boa parte dos alunos que estudavam naquela instituição. Primeiramente, apresentamos a proposta da pesquisa, os objetivos, a metodologia e como seria a devolutiva à Secretária de Educação e também à Diretora e à Coordenadora Pedagógica, que prontamente disponibilizaram a escola para a realização da pesquisa.

Já estávamos familiarizados com a Sociologia da Infância, então, o desafio foi aprofundar ainda mais em nossa base teórica, bem como os estudos sobre as crianças da faixa etária escolhida. Como a Sociologia da Infância nos ensina que ninguém melhor do que as crianças para nos dizerem sobre elas mesmas, sendo

assim, agilizamos os documentos ao Comitê de Ética, para adentrarmos no campo de investigação: a escola.

Trinta e quatro crianças participaram da pesquisa, através da autorização assinada pelos pais. Para esclarecê-los, durante uma reunião, explicamos como seria a pesquisa, os objetivos e a metodologia utilizada. Após a explicação, eles estariam livres para autorizar ou não a participação de seus filhos na pesquisa. Comitê de Ética aprovado, e lá fomos nós, adentrar no mundo das crianças.

Pesquisas como as de Corsaro (2005; 2011), Müller (2006; 2009), Qvortrup (2011), Sarmiento (2004; 2005; 2007; 2008; 2013), Lima (2013; 2014), Silva (2015), Orlandi (2013), Araújo (2012), Moreira (2014), Azevedo (2016), Furlan (2018; 2019), Watanabe (2016; 2017), entre outros, apontam que as crianças produzem suas culturas e elas têm muitas coisas a nos dizer, sendo assim, as crianças têm suas particularidades e são pequenos cidadãos de direitos.

A criança é um ser humano também do hoje que não pode ser limitado ao amanhã, precisa ser compreendida a partir de si mesma e do seu próprio contexto. Representa um sujeito social, que não está passivo em seu processo de socialização, faz história e produz cultura. Esse reconhecimento de ator social ativo é um dos pressupostos básicos propostos pela Sociologia da Infância (LIMA; MOREIRA, 2014, p. 99-100).

Diante desse contexto, a Sociologia da Infância, base teórica adotada em nossa pesquisa, concebe a criança como um sujeito social com características próprias, que vê o mundo de uma maneira diferente do olhar dos adultos. Um sujeito ativo, pertencente a uma categoria social heterogênea, do tipo geracional, que tem diferentes formas de comunicação e de interação entre as pessoas.

A Sociologia da Infância propõe o estabelecimento de uma distinção analítica no seu duplo objeto de estudo: as crianças como atores sociais, nos seus mundos de vida, e a infância, como categoria social do tipo geracional, socialmente construída (SARMENTO, 2008, p. 22).

Deste modo, a Sociologia da Infância é uma área do saber que tem como objeto de estudo a criança e suas infâncias, e busca atribuir novos sentidos às diversas ações educativas, superando visões que as desvalorizam, compreendendo a criança em seu universo particular.

Sarmiento (2004) nos apresenta, também, os quatro eixos estruturadores das Culturas da Infância (todos esses eixos e seus conceitos serão apresentados com maior profundidade no decorrer da dissertação), mas, de modo introdutório, recebem as seguintes definições:

A Interactividade (relações sociais), a qual Sarmiento (2002) considera a criança como um ser que vive num mundo heterogêneo, em contato com diversas realidades que colaboram para a formação de sua identidade pessoal e social, com destaque para: escola, família, adultos, crianças, demais pares etc.

A Ludicidade (brincadeiras) representa um aspecto essencial da cultura infantil: o brincar. Segundo Sarmiento (2002), o brincar não é exclusividade das crianças, mas é do próprio do homem, sendo ainda uma das suas atividades sociais mais significativas e, diferentemente do adulto, o brincar é o que as crianças fazem de mais sério.

A Fantasia do real (imaginação) é a capacidade de imaginar, ou seja, as crianças transpõem o real imediato e o reconstroem criativamente pelo imaginário. (SARMENTO, 2004).

E a Reiteração (tempo sincrônico ou diacrônico), em que Sarmiento (2002) destaca o tempo da criança como recursivo, sempre provido de novas possibilidades, capaz de ser repetido, reiniciado a qualquer momento. Este tempo se manifesta tanto no plano sincrônico, em que as rotinas e as situações são recriadas, como no plano diacrônico, por meio da transmissão de jogos, de brincadeiras e de rituais “das crianças mais velhas para as crianças mais novas, de modo continuado e incessante, permitindo que seja toda a infância que se reinventa e recria, começando tudo de novo”. (SARMENTO, 2002, p. 18).

Esta dissertação está estruturada da seguinte forma: a primeira seção buscou entender o que já havia sido pesquisado sobre o assunto dentro da literatura disponível; a seção dois, intitulada, “Revisão de Literatura” foi estruturada a partir do levantamento de dissertações e teses em algumas bases de dados, com o auxílio das palavras-chave: Ensino Fundamental; Culturas da Infância; Culturas Infantis, entre outras, para que pudéssemos saber o que já havia sido pesquisado sobre a temática escolhida.

Na seção três, descrevemos a metodologia utilizada na pesquisa para responder nosso problema e ajudar a alcançar nossos objetivos. A seção “Você

veio!” – o caminho metodológico” mostra a nossa entrada no campo de pesquisa, utilizando a etnografia.

Na seção quatro, discutimos novas perspectivas para as crianças e para a educação na infância, através de nossa base teórica, a Sociologia da Infância. A discussão nos traz a reflexão da infância enquanto categoria estrutural e as diferentes infâncias, bem como se deu o processo histórico da infância ao longo dos anos, do sentimento de infância e de seus ofícios, além de adentrar na Sociologia da Infância e em suas principais correntes teóricas.

Na quinta seção, tratamos detalhadamente sobre o conceito de Reprodução Interpretativa nas culturas de pares, descrito por Corsaro (2005), assim como os eixos estruturadores das Culturas da Infância, descritos por Sarmiento (2004), juntamente com alguns dados específicos desses eixos, que observamos ao longo da pesquisa na instituição investigada.

Após toda discussão, concluímos com as considerações finais desta dissertação, acompanhadas, na sequência, pela relação das referências utilizadas para o desenvolvimento do trabalho. Nossa perspectiva, portanto, é que a produção de conhecimentos nessa temática auxilie de alguma forma a compreensão da realidade estudada e que as Culturas da Infância sejam reconhecidas como culturas produzidas pelas crianças não somente no contexto da Educação Infantil, mas em todos os ambientes em que elas vivem.

2. REVISÃO DE LITERATURA

Após definirmos o tema da pesquisa e elegermos o problema, fizemos uma revisão de literatura, pois entendemos que é imprescindível reunir as contribuições mais relevantes sobre o tema escolhido: “Culturas Infantis: investigações e descobertas com crianças no Ensino Fundamental (4º e 5º anos)”.

Sendo assim, a primeira etapa de nossa pesquisa, consistiu em realizar uma revisão de literatura dos temas já pesquisados no mesmo sentido que o nosso. A revisão de literatura foi escolhida para compor a etapa inicial da pesquisa, para que pudéssemos compreender os saberes já pesquisados, analisados e discutidos por outros pesquisadores, para que assim, pudéssemos contribuir no avanço dos conhecimentos da temática escolhida.

A revisão de literatura caracteriza-se pela:

Identificação e análise dos dados escritos em livros, artigos de revistas, dentre outros. Sua finalidade é colocar o investigador em contato com o que já se produziu a respeito do seu tema de pesquisa (GONSALVES, 2011, p. 36).

É uma etapa muito importante e essencial na pesquisa, pois nos dá a possibilidade de analisar o que vem sendo pesquisado em determinado período, os níveis de produção, a área do conhecimento e as diversas maneiras, caminhos e objetivos que cada pesquisador utilizou.

Sobre a revisão de literatura, Soares (1989, p. 3) justifica que,

Essa compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, afim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses.

Diante disso, com o objetivo de conhecer o que já foi produzido sobre as Culturas Infantis no Ensino Fundamental, especificamente no 4º e 5º anos e, posteriormente, analisar as lacunas apresentadas e também novas possibilidades de investigação para que não haja repetições, trouxemos nesta seção o levantamento

das produções de dissertações mestrado e teses de doutorado que contribuíram para o delineamento da temática de nossa pesquisa.

Deste modo, realizamos o levantamento de dissertações de mestrado e de teses de doutorado nas bases de dados do Portal da Capes, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e do Repositório da Universidade do Minho, pelo fato desta ter muitas investigações e produções apoiadas na Sociologia da Infância, base teórica de nossa pesquisa.

Selecionamos as produções que foram publicadas nos últimos dez anos (2008 a 2017). Para isso, utilizamos as palavras-chave: Ensino Fundamental; Culturas da Infância; Culturas Infantis e Sociologia da Infância. A localização poderia estar no título, no resumo e nas palavras-chave do trabalho, entretanto, muitas vezes, as palavras-chave não eram coerentes com o material produzido, ou não condiziam com o que procurávamos.

Dentre as pesquisas encontradas e que correspondiam, em partes, com o que procurávamos, destacamos 15 trabalhos, sendo 9 (nove) dissertações e 6 (seis) teses, distribuídas em programas de pós-graduação em Educação (12), Educação Escolar (2) e Educação: conhecimento e inclusão social (1). 11 dos trabalhos publicados tinham como principal referencial teórico, a Sociologia da Infância, referenciando Corsaro (2005), Müller (2007), Sarmento (2011), Ferreira (2004) e Kramer (2002).

Quadro 1 – Levantamento das produções.

Nº	ANO	TÍTULO	AUTORIA	NÍVEL
1	2009	As Culturas infantis no espaço e tempo do recreio: constituindo singularidade sobre a criança.	Ana Paula Vieira e Souza	Mestrado
2	2009	O encontro entre crianças e seus pares na escola: entre visibilidades e possibilidades.	Mayanna Auxiliadora Martins Santos	Mestrado
3	2010	Tensões contemporâneas no processo de passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: um estudo de caso.	Vanessa Ferraz Almeida Neves	Doutorado
4	2010	De Crianças a Alunos: Transformações Sociais na Passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.	Flávia Miller Naethe Motta	Doutorado
5	2010	O brinquedo na Educação Infantil	Larissa	Mestrado

		como promotor das Culturas da Infância e humanização.	Aparecida Trindade dos Santos	
6	2012	Continuidades e descontinuidades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto de nove anos.	Keila Hellen Barbato Marcondes	Doutorado
7	2012	Cultura lúdica e televisão: mediações no contexto escolar.	Jucileny Bochorny	Mestrado
8	2014	Chegou a hora do recreio! O recreio: espaço de construção de culturas da infância.	Olga Maria Queirós de Azevedo	Mestrado
9	2014	Participação e expressão das Culturas infantis no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos: possibilidades de escuta das crianças.	Viviane Aparecida da Silva	Doutorado
10	2014	Imaginação e protagonismo na Educação Infantil: estreitando os vínculos entre adultos e crianças.	Tony Aparecido Moreira	Mestrado
11	2015	A criança e o lúdico na transição da Educação Infantil para o Primeiro ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal.	Rosa Maria Vilas Boas Espiridião	Mestrado
12	2015	Manifestações de conteúdos televisivos nas Culturas Infantis e interpretações das professoras no contexto pré-escolar.	Jéssika Naiara da Silva	Mestrado
13	2016	O final da Educação Infantil e o início do Ensino Fundamental: a escola revelada por crianças e professoras.	Caroline Raniero	Doutorado
14	2016	Culturas lúdicas infantis na escola: entre a proibição e a criação.	Nair Correia Salgado de Azevedo	Doutorado
15	2017	A interactividade como fomentadora da ludicidade: tudo fica “típico” quando as crianças brincam na Educação Infantil.	Denise Watanabe	Mestrado

Para embasar nossa investigação, avançamos na leitura dos materiais com o intuito de identificarmos nas teses e nas dissertações as seguintes informações: sujeitos pesquisados, abordagens metodológicas e temas investigados.

Quadro 2 – Sujeitos pesquisados, abordagens metodológicas e temas das pesquisas.¹

Nº	AUTOR (sobrenome)	SUJEITOS PESQUISADOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	TEMAS INVESTIGADOS
1	Souza	Crianças de 9 a 11 anos.	Observação exploratória e questionário.	As Culturas produzidas pelas crianças no tempo do recreio.
2	Santos	Crianças de 5 e 6 anos.	Observação participante, vídeo-gravação, relato oral das crianças.	As maneiras que as crianças se expressam (verbalmente ou não) dentro do contexto escolar, principalmente na sala de aula.
3	Neves	Crianças de 4 e 7 anos.	Anotações no diário de campo, gravações em vídeo das salas de aulas, gravações em áudio de entrevistas informais e semiestruturadas e artefatos escritos usados e/ou produzidos nas salas de aulas.	Vivência das crianças, durante uma transição de escola de Educação Infantil para uma de Ensino Fundamental.
4	Motta	Crianças de 5 e 6 anos.	Diário de campo, fotografia, entrevistas informais e questionário.	Passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e a ação da cultura escolar sobre as culturas infantis.
5	Santos	Crianças de 2 a 6 anos e professores.	Observação e entrevistas semiestruturadas.	Compreensão de como o brinquedo é utilizado no contexto da Educação Infantil, seu uso na prática educativa e as concepções do brincar e de criança dos professores investigados.

¹ O quadro 2 segue a mesma ordem do quadro 1.

6	Marcondes	Crianças de 6 anos, seus responsáveis e professores.	Observação, entrevistas semiestruturadas, gravação, encontro com grupos de crianças e produção de desenhos.	Compreensão das continuidades e descontinuidade nas práticas pedagógicas na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Como estas são vivenciadas e percebidas pelas crianças, professoras e familiares.
7	Bochorny	Crianças de 9 a 12 anos.	Observação participante, entrevistas estruturadas, gravação, vídeos, fotografias diário de campo.	Compreensão da presença da televisão nas atividades lúdicas das crianças.
8	Azevedo	Crianças de 3 a 6 anos.	Observação participante, registros no diário de campo, entrevistas e gravações em áudio.	Compreensão de como as crianças constroem suas culturas no espaço e no tempo do recreio.
9	Silva	Crianças de 5 e 6 anos.	Observação sistemática e entrevista semiestruturada.	A participação e expressão das culturas infantis em uma turma do novo primeiro ano do Ensino Fundamental.
10	Moreira	Crianças de 2 a 6 anos.	Observação participante, fotografia e registros no diário de campo.	A linguagem imaginativa das crianças.
11	Espiridião	Crianças de 5 e 6 anos.	Registros no caderno de campo, gravações em vídeo, gravações em áudio de entrevistas semiestruturadas e gravações em vídeo.	Transição de crianças da Educação Infantil para o Primeiro Ano do Ensino Fundamental com destaque na importância do lúdico.

12	Silva	Crianças de 4 a 6 anos e professores.	Observação participante, entrevista semiestruturada e registros no diário de campo.	As manifestações das culturas infantis com conteúdos televisivos e as interpretações e visões dos professores.
13	Raniero	Crianças de 5 a 8 anos e professores.	Grupo focal, gravador, fotografia e diário de campo.	Constituição e influência em um Centro Educacional nos dois últimos anos da Educação Infantil e nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental.
14	Azevedo	Crianças de 9 e 10 anos.	Filmagens, diário de campo e entrevistas coletivas.	A produção das culturas infantis no ambiente escolar, com enfoque no jogo e na brincadeira.
15	Watanabe	Crianças de 4 e 5 anos.	Observação, registros no diário de campo, fotos, diálogos com as crianças e professores.	A interactividade como eixo fomentador da ludicidade.

Além de identificar o percurso empregado pelos pesquisadores através dos dados expostos acima, procuramos identificar justificativas para os objetivos de nossa pesquisa, a fim de ressaltar e adotar um diferencial na mesma. Levamos em consideração, as lacunas encontradas e/ou não discutidas referente às pesquisas descritas acima.

Deste modo, após termos feito o levantamento, nos aprofundamos na leitura de cada dissertação e tese. Após a leitura, notamos que as pesquisas encontradas investigaram a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, suas vivências, suas continuidades e suas descontinuidades, as interações entre as crianças no contexto escolar, as manifestações de conteúdos televisivos no ambiente escolar, a linguagem imaginativa das crianças e as produções das culturas infantis no ambiente escolar focando no jogo e na brincadeira.

Por meio de observações e questionários, Souza (2009) objetivou investigar as Culturas infantis no recreio e seguiu a linha sócio histórica que entende a criança

como sujeito histórico, social a produtor de cultura. Em sua dissertação, a pesquisadora descreve que

As pesquisas sobre as crianças e suas culturas indicam que é preciso dar voz a elas, conhece-las, saber quem são, como vivem, como interagem em grupo, quais são suas preferências, o que pensam a respeito de si mesmas, das relações com seus pares e com os adultos, do mundo em que vivem (SOUZA, 2009, p. 22).

A partir disso, Souza (2009) decidiu dar voz as crianças em sua pesquisa e durante as observações percebeu que as crianças produzem cultura no tempo do intervalo através de brincadeiras, jogos, interações entre eles e conversas. A pesquisadora escreve ainda, que o recreio é um espaço mágico e que deveria ter seu tempo separado da merenda, para que as crianças fossem livres.

A pesquisa de Mayanna Auxiliadora Martins Santos (2009) teve o objetivo de compreender de que maneira as crianças se expressam (comunicação verbal e não verbal) dentro do contexto escolar, principalmente nas salas de aula. Santos (2009) apoiou-se na base teórica da Sociologia da Infância e na metodologia etnográfica. Ao analisar os dados da pesquisa, conseguidos através da observação participante, vídeo-gravação e relatos orais das crianças, a autora constatou que as crianças se organizam facilmente em pares e que questões de gênero aparecem de forma muito significativa na interação entre as crianças.

Na dissertação de Vanessa Neves (2010), a pesquisadora teve como foco investigar como foi vivida a transição de uma escola de Educação Infantil para uma de Ensino Fundamental por um grupo de crianças de quatro e sete anos de idade, no contexto da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Por meio de anotações no diário de campo, gravações em vídeo das salas de aulas, gravações em áudio de entrevistas informais e semiestruturadas com professoras e com crianças, artefatos escritos usados e/ou produzidos nas salas de aulas, Vanessa Neves (2010) concluiu que há a necessidade de maior integração entre o brincar e o letramento nas práticas pedagógicas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, pois estas são fundamentais para as crianças dentro e fora da escola.

Na mesma linha de pensamento, Flávia Motta (2010) também discutiu, em sua tese, a passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e a ação da cultura escolar sobre as Culturas Infantis. Usando a etnografia, e os procedimentos metodológicos: diário de campo, fotografia, entrevistas informais e

questionário. A autora acompanhou a passagem de uma turma de Educação Infantil para o Ensino Fundamental. A pesquisa de Motta (2010) pontuou que, as práticas pedagógicas não dialogaram entre si, apesar das duas turmas pesquisadas estarem na mesma escola. Isto colaborou para a descontinuidade das práticas educativas vivenciadas pelas crianças, que a autora considerou como uma transformação dos agentes sociais crianças para agentes sociais alunos. Por fim, a autora destacou que em relação à prática dos professores:

[...] o movimento e a expressão corporal deveriam ser olhados como elementos formadores, tanto quanto a escrita, a leitura ou as operações matemáticas, que, por sua vez, deveriam ser trabalhadas a partir de suas funções sociais efetivas de forma a não desvincular os conteúdos escolares da vida real (MOTTA, 2010, p. 162).

A investigação de mestrado de Larissa Aparecida Trindade dos Santos (2010) teve como objeto de pesquisa o brinquedo. Utilizando a metodologia do tipo descritivo-interpretativa com 12 professoras e 94 crianças de diversas turmas de Educação Infantil, ela objetivou diagnosticar e compreender como o brinquedo vem sendo utilizado no contexto da Educação Infantil, pois a pesquisa partiu do pressuposto de que as particularidades e necessidades do brincar das crianças não eram consideradas pela Educação Infantil.

Ao término da investigação, Santos (2010) constatou que no que diz respeito ao grupo de crianças entre dois e três anos de idade, a instituição pesquisada prioriza os aspectos de higiene, sono e alimentação, deixando o desenvolvimento motor em segundo plano. No grupo de crianças entre quatro e seis anos de idade, observou-se que é predominantemente valorizado a disciplina, a imobilidade, o silêncio e introdução à alfabetização. No que diz respeito à visão dos professores, a maioria (exceto dois), têm concepções assistencialista e propedêutica da escola.

Keila Marcondes (2012) objetivou compreender quais as continuidades e descontinuidades presentes na organização e nas práticas pedagógicas nesse momento de transição. Além disso, Marcondes (2012) buscou entender como essas mudanças são vivenciadas e percebidas pelas crianças, pelos professores e pelos familiares. Os dados foram coletados por meio de observações no ambiente escolar, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, através de entrevistas com os responsáveis e os professores, além de encontros com as crianças, com

produção de desenhos temáticos, seguido de conversa através de um roteiro guia. Marcondes (2012) pôde concluir que:

[...] a transição entre os dois ambientes mostra-se um momento de grande tensão em que há o desejo pelo crescimento e pelo “aprender”, contudo, há temores e desencontros. Destaca-se também as discontinuidades existentes entre os dois ambientes pesquisados, identificadas nos espaços físicos que se mostram menos adaptados nas escolas, assim como a diminuição no tempo de brincar, o desaparecimento da ludicidade e da fruição no Ensino Fundamental, centrando as práticas docentes em atividades relacionadas à alfabetização em seus moldes tradicionais (MARCONDES, 2012, p. 9).

Jucileny Bochorny (2012), em sua dissertação intitulada: “Cultura lúdica e televisão: mediações no contexto escolar” pesquisou crianças que no início da pesquisa estavam com nove anos e no término da pesquisa estavam com 12 anos de idade. Após a realização de um levantamento bibliográfico, a pesquisadora (2012) procurou ampliar os conhecimentos sobre o processo de mediação e compreender a presença da televisão nas atividades lúdicas das crianças, analisando como elas partilham com seus pares os elementos vindos através da televisão.

Bochorny (2012) constatou que os personagens de programas de televisão e filmes estão presentes no meio escolar através de materiais escolares e também nas brincadeiras. Além de que, por meio da vivência da cultura lúdica as crianças inserem objetos culturais produzidos a partir dos personagens midiáticos vistos na televisão.

Em sua dissertação de mestrado, Olga Maria Queirós de Azevedo (2014), teve como foco principal, compreender como é que as crianças constroem as culturas identitárias da sua geração no espaço e tempo do recreio. Azevedo (2014) observou que as crianças inventam e reinventam brincadeiras de acordo com suas vivências e experiências sociais, e que as crianças constroem e seguem regras em suas brincadeiras, o que muitas vezes, no olhar dos adultos, é um caos.

Encontramos outra pesquisa relacionada ao primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, em que a pesquisadora objetivou entender como acontece a participação e expressão das culturas infantis em uma turma do novo primeiro ano do Ensino Fundamental. Apoiada na Sociologia da Infância e em documentos orientadores do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de

Educação para a implantação do novo primeiro ano, Silva (2014) revelou que os modelos tradicionais e novos ainda estão no mesmo espaço escolar e isso gera conflitos no que diz respeito à participação e à expressão das culturas infantis, pois “[...] o que prevalece no novo primeiro ano é a reprodução de um currículo centralizado na voz e nas decisões do professor” (SILVA, 2014, p. 7), resultando na não consideração dos estudos sobre a infância, que defende a criança ativa, participativa e produtora de cultura.

Em sua dissertação de mestrado, um integrante do nosso grupo de pesquisa² (grupo mencionado na introdução desta dissertação), Tony Aparecido Moreira (2014), realizou uma investigação-ação com crianças entre dois e seis anos do Ensino Infantil, objetivando ampliar as experiências imaginárias das crianças através de brincadeiras, jogos de fantasia, contação e criação de histórias. Em todo seu trabalho, Moreira (2014) deu enfoque ao eixo estruturador das culturas da infância “fantasia do real”, e ao final da investigação Moreira (2014) destacou a ampliação da imaginação das crianças, além da qualificação das práticas pedagógicas das professoras, e o maior interesse dos pais e responsáveis em participar das brincadeiras de seus filhos.

Rosa Maria Vilas Boas Espiridião (2015) investigou crianças entre cinco e seis anos de idade em sua dissertação de mestrado denominada “A criança e o lúdico na transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal”. A autora pesquisou a transição de um grupo de crianças da Educação Infantil para o Primeiro Ano do Ensino Fundamental e destacou a importância do lúdico nessas duas modalidades de ensino. Espiridião (2015) analisou a interação entre as crianças e seus grupos de pares, entre as crianças e seus professores, o lúdico nas duas etapas de ensino.

Além de analisar as legislações da Educação Infantil e da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Ao final de sua pesquisa, Espiridião (2015) constatou que a alfabetização e o letramento foram o centro da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental, o que levou a diminuir o tempo destinado ao brincar. A pesquisadora, também, destacou que a prática cotidiana é pouco flexível e controlada pelo adulto, e evidenciou a integração entre o brincar e os dois

² CEPELIJ - CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, LUDICIDADE, INFÂNCIA E JUVENTUDE.

níveis de ensino, além da necessidade de maior escuta das vozes das crianças pelos adultos.

No mesmo âmbito dessas pesquisas, Caroline Raniro (2016), em sua tese de doutorado intitulada *O final da Educação Infantil e o início do Ensino Fundamental: a escola revelada por crianças e professoras*, quis identificar, compreender e analisar como a escolarização, nos últimos dois anos da Educação Infantil e nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, vem se constituindo a partir da concepção das crianças e das suas professoras. Por meio da análise realizada, através de sessões de grupo focal, os dados mostraram que o Ensino Fundamental se mostrou menos flexível em relação à Educação Infantil, por se tratar de um ensino com foco na alfabetização. Sendo assim, há mais descontinuidades que continuidades entre uma etapa de ensino e outra.

Jéssika Naiara da Silva (2015), outra integrante do nosso grupo de pesquisa, investigou em sua dissertação de mestrado as manifestações infantis e os conteúdos televisivos presentes no contexto escolar seguido das visões que os professores tinham em relação à criança e à televisão. A partir das observações realizadas nas turmas de Educação Infantil, Silva (2015) relata que durante as brincadeiras das crianças os conteúdos televisivos aparecem predominantemente, e que os professores apontam que esses conteúdos televisivos ora eram positivos e ora negativos.

Em sua tese de doutorado, Azevedo (2016), integrante também do nosso grupo de pesquisa, buscou observar, descrever e interpretar as experiências lúdicas das crianças nos vários ambientes da escola pesquisada, focando nos jogos e brincadeiras. No decorrer das observações, a pesquisadora relata que as crianças em diversas situações suas culturas são proibidas pelos adultos e que é necessário a valorização das culturas infantis.

Watanabe (2017), mais uma integrante do nosso grupo de pesquisa, em sua dissertação de mestrado: “A interactividade como fomentadora da ludicidade: tudo fica “típico” quando as crianças brincam na Educação Infantil”, utilizou da investigação-ação para aprofundar, compreender, investigar como se estabeleciam as relações sociais (eixo interactividade) entre adulto/criança, criança/adulto e criança/pares infantis. Após a realização da investigação-ação, Denise Watanabe (2017) concluiu que houve a ampliação da cultura lúdica no ambiente pesquisado, além da ressignificação das crianças em seus momentos de brincadeiras.

Após finalizarmos a leitura das teses e das dissertações e analisarmos os trabalhos encontrados, o que mais nos chamou atenção foram os sujeitos pesquisados e, com isso, justificamos e confirmamos os sujeitos de nossa pesquisa.

Quadro 3 – Sujeitos das pesquisas.

Crianças entre 2 e 6 anos	Crianças entre 4 e 8 anos	Crianças entre 8 e 10 anos	Professores	Pais/responsáveis
2	10	3	4	1

A partir do quadro acima, nota-se que o maior número de pesquisas encontradas foram com crianças entre quatro e oito anos de idade, ou seja, algumas estão no Educação Infantil e outras no 1º ano do Ensino Fundamental. Em relação às crianças do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental (grupo etário previsto de nove e dez anos) identificamos apenas 3 (três) pesquisas.

Deste modo, a partir da revisão feita, verificamos que não há investigações com crianças de nove e dez anos, que buscam especificamente compreender como as Culturas Infantis aparecem e são vivenciadas nos seus eixos: ludicidade, interactividade, reiteração e fantasia do real. Por isso, elegemos, como sujeitos de nossa pesquisa, crianças de nove e dez anos, que estão no 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, visto que grande parte das pesquisas destacadas investigou a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

3. “VOCÊ VEIO!” – O CAMINHO METODOLÓGICO

De início, sabíamos que precisaríamos utilizar uma metodologia que evidenciasse a criança e que desse voz a ela, ou seja, uma metodologia em que o sujeito pesquisado - no nosso caso, as crianças - fosse reposicionado como sujeito ativo ao invés de ser considerado mero objeto de pesquisa. Acreditamos que, ouvindo o que as crianças têm a dizer, vamos poder aumentar o conhecimento de infância. Desse modo, a nossa proposta foi a de fazer pesquisa para/com as crianças e não sobre crianças.

Sendo assim, adotamos a pesquisa de natureza qualitativa, visto que os dados coletados são descritivos, interpretativos e procuram retratar, de modo mais fidedigno possível, a realidade estudada, no nosso caso, as culturas produzidas pelas crianças no contexto escolar.

Por pesquisa qualitativa entendemos qualquer tipo de pesquisa que gera resultados que não foram alcançados por procedimentos estatísticos ou outro tipo de quantificação. Pode referir-se a pesquisa sobre a vida das pessoas, histórias, comportamentos e também ao funcionamento organizativo, aos movimentos sociais ou às relações e interações. Alguns dos dados podem ser quantificados, porém, a análise em si mesma é qualitativa (STRAUSS; CORBIN apud SANDÍN ESTEBAN, 2010, p. 124).

Deste modo, compreendemos que a pesquisa de natureza qualitativa difere da pesquisa de natureza quantitativa, “pelo fato de não utilizar dados estatísticos como o centro do processo de análise de um problema, não tendo, portanto, a prioridade de numerar ou medir unidades”, conforme afirmam Prodanov e Freitas (2013, p. 70). Entende-se, portanto, que a pesquisa quantitativa remete à explanação através de medidas objetivas, testando hipóteses e utilizando a estatística.

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

Antonio Chizzotti (2003) ressalta a importância de nós, pesquisadores, termos clareza de como interpretar, de maneira eficiente e competente, os dados coletados no campo, e isso só é possível após um levantamento bibliográfico denso e sólido. E essa interpretação se dá à medida que o contato com o campo se torna frequente, com a interação e o contato direto do pesquisador com os sujeitos estudados.

No artigo de Godoy (1995), a professora relata a relevância da pesquisa qualitativa e suas possibilidades e destaca algumas características básicas da pesquisa qualitativa como: a importância do contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente estudado; a utilização de vídeos, de gravações e de diário para as anotações e o fato de que o pesquisador é o instrumento mais confiável de observação, de seleção, de análise e de interpretação dos dados coletados. Do mesmo modo, afirma Godoy (1995, p. 63), “quando a nossa preocupação for a compreensão da teia de relações sociais e culturais que se estabelecem no interior das organizações, o trabalho qualitativo pode oferecer interessantes e relevantes dados”.

Assim, partindo do princípio de que nossa pesquisa busca compreender como as Culturas Infantis são produzidas por crianças do grupo etário de 9 e 10 anos, no ambiente escolar, tivemos mais certeza de que a escolha metodológica foi a mais adequada.

Através de diversas leituras de pesquisas com crianças, percebemos que a metodologia mais utilizada é a etnografia, pois ela possibilita um contato “face a face” com o ambiente escolar, o que permite ao pesquisador estar dentro da escola, entender seu cotidiano, conviver com os sujeitos que o compõem. Desse modo, conseguiríamos analisar e interpretar os dados, transformando-os em conhecimento significativo para a área da Educação.

Sendo assim, utilizamos a etnografia como metodologia de nossa pesquisa, pois ela é a metodologia adotada em estudos da Sociologia da Infância e das Culturas Infantis e atendia aos objetivos assumidos pela nossa pesquisa. O pesquisador Marchi (2010, p. 194) diz que “a etnografia tem sido apontada como metodologia particularmente adequada ao imperativo de ‘dar voz’ às crianças fazendo-as participar na produção dos dados sociológicos sobre suas maneiras de ser, sentir, agir e pensar”. A etnografia permite que o pesquisador entre no mundo

das crianças, estabelecendo uma relação com elas, porém, para isso, dizem que o pesquisador deve ir a campo,

Não como alguém que faz uma pequena paragem ao passar, mas como quem vai fazer uma visita; não como uma pessoa que sabe tudo, mas como alguém que quer aprender; não como uma pessoa que quer ser como o sujeito, mas como alguém que procura saber o que é ser como ele (BOGDAN; BIKLEN apud VIÉGAS, 2007, p. 104).

A entrada no campo é crucial na etnografia, pois um dos objetivos centrais dessa metodologia interpretativa é ser considerado um membro dentro do grupo pesquisado. Ser aceito no grupo das crianças é uma tarefa um tanto quanto desafiadora, pelo fato de haver algumas diferenças entre os adultos e as crianças como: a maturidade cognitiva e comunicativa e também outra diferença óbvia: o tamanho físico.

Para a utilização da pesquisa etnográfica, é importante conhecermos e compreendermos as suas três características-chave, consideradas por Corsaro (2009), que são descritas na obra “Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro”, organizada por Müller, Carvalho e outros pesquisadores, publicada em 2009. As três características são: sustentável e comprometida; microscópica e holística; flexível e autocorretiva.

No que diz respeito à característica ‘sustentável e comprometida’, Corsaro (2009) descreve que a pesquisa etnográfica compreende um trabalho prolongado no campo, em que o pesquisador faz observações por longos períodos (meses ou anos), em um determinado grupo social, e, a partir dessa observação, o pesquisador faz sua interpretação sustentada em bases teóricas. As informações são coletadas e registradas sistematicamente, por meio de notas em diário de campo, gravações em áudio ou vídeo, ou entrevistas formais e informais. Dentro dessa característica, Corsaro descreve que a maioria dos etnógrafos, defende a “observação participante” como sustentável e comprometida, pois são observações sólidas e fiéis do grupo pesquisado.

A segunda característica da pesquisa etnográfica é a ‘microscópica e holística’. Ambas são simultâneas, pois, nesse tipo de pesquisa, o pesquisador observa aspectos micro dos sujeitos pesquisados. Suas atividades e seus comportamentos, interpretando-os de maneira densa, a fim de compreender o contexto holisticamente.

A terceira e última característica é a ‘flexível e autocorretiva’, que não se aplica “apenas às questões de pesquisa e à coleta de dados, mas também, à análise dos dados” (p. 87, 2009). Sendo assim, a análise dos dados não pode ser feita antes da coleta, e, sim, somente após um sólido estudo da teoria e dos referenciais teóricos utilizados na pesquisa. Após isso, realiza-se a coleta de dados e, em seguida, a análise desses dados, articulando com a teoria estudada, para que o pesquisador não faça uma análise a partir de seus pensamentos, mas sim dos autores estudados.

Alves (1991, p. 60) relata que as pesquisas qualitativas constituem um volume muito grande de dados, e estes dados precisam ser organizados e compreendidos. O processo de organização e compreensão dos dados é complexo, implica organização e muito estudo do pesquisador, e “à medida que os dados vão sendo coletados, o pesquisador vai procurando tentativamente identificar os temas e relações, construindo interpretações e gerando novas questões e/ou aperfeiçoando as anteriores”.

Ainda sobre a etnografia ser um método eficaz nos estudos com crianças, Corsaro (2011) afirma que as interações e as culturas produzidas e compartilhadas pelas crianças não são percebidas através de entrevistas reflexivas ou questionários.

A etnografia envolve um trabalho de campo prolongado no qual o pesquisador obtém acesso a um grupo e realiza observação intensiva durante meses ou anos. O valor da observação prolongada está em o etnógrafo descobrir como é a vida cotidiana para os membros do grupo – suas configurações físicas e institucionais, suas rotinas diárias, suas crenças e seus valores e a linguística e outros semióticos que medeiam essas atividades e contextos (CORSARO, 2011, p. 63).

O método etnográfico é um “modo de acercamento”, um “mergulho” no campo pesquisado. Assim, o “método etnográfico não se confunde nem se reduz a uma técnica, pode usar ou servir-se de várias, conforme as circunstâncias de cada pesquisa” (MAGNANI, 2002, p. 17).

Conforme dito anteriormente, primeiro, é necessário que seja feito um aprofundamento teórico, um “mergulho” na teoria, ou seja, estudar a fundo as informações e as interpretações teóricas que existem sobre a temática e o público escolhido. Depois, é feito o “trabalho de campo”, em que o pesquisador vai

mergulhar, por um longo período, no contexto dos sujeitos pesquisados. E, por último, a escrita.

Uriarte (2012) destaca que não podemos confundir “trabalho de campo” com etnografia, porque o trabalho de campo não é uma invenção da Antropologia. Uriarte (2012) relata que, desde o final do século XIX, muitos pesquisadores, como geógrafos, geólogos e psicólogos, vão “a campo” testar suas teorias com materiais empíricos. Porém, o “campo” antropológico não consiste em apenas ir para ver ou ir para pegar amostras e ir embora, e, sim, algo mais profundo, “uma co-residência extensa, uma observação sistemática, uma interlocução efetiva (língua nativa), uma mistura de aliança, cumplicidade, amizade, respeito, coerção e tolerância irônica”. Segundo Clifford (1999, p. 94), estabelecer relações com os sujeitos investigados.

Durante as observações, procuramos dar voz às crianças, pois tínhamos convicção de que elas tinham muito a nos dizer. Dialogamos, conversamos, falamos, rimos, brincamos.

Antes de irmos a campo, “mergulhamos” na teoria, a fim de nos familiarizarmos com a temática da pesquisa e suas implicações. Refinamos nosso olhar. Fizemos a leitura de textos sobre a metodologia escolhida e seus procedimentos para, como descreve o professor Fernando Peñaranda (2004, p. 3), “definir orientaciones claras antes de embarcase en una investigación”.

Depois, chegou o momento do “trabalho de campo”, que, na etnografia, exige muita atenção, inclusive para a “transformação das informações em dados”, pois o campo não nos dá dados, e, sim, informações, que, a partir da reflexão do pesquisador, se transformam em dados. Desse modo, o trabalho de campo foi dividido em dois momentos: no primeiro, fizemos as observações e seus registros e, no segundo, organizamos e interpretamos esses registros à luz dos estudos feitos.

No primeiro momento, a cada dia na escola, fomos escrevendo as informações observadas (o que víamos e o que ouvíamos) em nosso diário, sempre atentos e com muito cuidado para anotarmos o que as crianças diziam e não o que queríamos que as crianças dissessem.

Tudo era sinalizado com a maior descrição possível, com o máximo de detalhes, pois entendemos que este instrumento fez toda diferença no processo da “transformação das informações em dados”. Sobre esse instrumento de pesquisa, Pires (2011, p. 146), diz:

O diário de campo é um instrumento poderoso na pesquisa antropológica. Estejam sempre com ele a postos (não necessariamente em mãos, para evitar a natural curiosidade daqueles que se sabem observados) e reservem um momento ao longo do dia para relatar os acontecimentos passados. Os diários podem ser exclusivamente descritos, mas devem ser exaustivamente minuciosos.

O diário de campo é um instrumento muito importante na pesquisa etnográfica. Sobre o diário de campo, Pires (2011, p. 146) também aconselha:

Estejam sempre com ele a postos (não necessariamente em mãos, para evitar a natural curiosidade daqueles que se sabem observados) e reservem um momento ao longo do dia para relatar os acontecimentos passados. Os diários podem ser exclusivamente descritivos, mas devem ser exaustivamente minuciosos. Mesmo que a princípio não consigamos enxergar a necessidade de mencionar detalhes, eles podem, no mínimo, fazer a diferença no futuro num processo de rememoração do trabalho de campo através da leitura do diário. A sugestão é que tudo seja anotado.

Escrevíamos tudo em detalhes e, para nos ajudar, tínhamos o auxílio do gravador de voz do celular. Ao chegarmos em casa, ouvíamos atentamente e transcrevíamos os áudios, sempre buscando ir além da escuta da voz das crianças através do gravador, ou seja, refletindo sobre essa voz, como ressalta James (2007).

No segundo momento do trabalho de campo, fomos organizando as ideias, interpretando as anotações, relacionando-os com nosso aporte teórico e significando. Com isso, as informações foram se tornando os dados da pesquisa.

Por último, a escrita, como diz Uriarte (2012, p.7), o “casamento entre teoria e prática”. Esse foi o momento mais complexo, pois foram muitas observações, informações e registros. O momento de descrever, de modo mais real possível, a fim de que o leitor “esteja lá”, no chão da escola e que consiga compreender o que se passou a cada instante escrito. Nosso desejo é que esse trabalho não seja composto apenas por registros das falas das crianças, mas que provoque reflexões no leitor.

A etnografia é uma metodologia que exige do pesquisador a ausência de preconceito e a coragem para enfrentar o novo, características que permitem que o pesquisador consiga compreender a realidade pesquisada.

El investigador “hace parte” de ese escenario en el cual se desarrolla la investigación. No existe el investigador externo que analiza la realidad social como si fuera un bacteriólogo que, a través del microscopio, observa los microorganismos sin “contaminarse”. Utilizando una metáfora biológica, el investigador social no es aséptico: se “contamina” con el pretexto del otro y a su vez le “contamina” su pretexto (PEÑARANDA, 2004, p. 5).

Sendo assim, a qualidade da etnografia depende muito da sensibilidade do pesquisador para compreender o sujeito pesquisado. Ganhar a confiança, estabelecer uma relação de compromisso e de amizade. Nesta metodologia, o pesquisador deixa suas certezas de lado, dando lugar ao novo, ouvindo e entrando no mundo da criança. É fundamental deixar que as crianças participem e se expressem, pois “somente ao ouvir e escutar o que as crianças dizem e ao tomar atenção à forma como comunicam conosco é que se fará progresso nas pesquisas que se levem a cabo com crianças, mais do que simplesmente, sobre as crianças”. (CHRISTENSEN; JAMES, 2005, p. 19).

A etnografia é o método que os antropólogos mais empregam para estudar as culturas exóticas. Ela exige que os pesquisadores entrem e sejam aceitos na vida daqueles que estudam e dela participem. Neste sentido, por assim dizer, a etnografia envolve “tornar-se nativo” (CORSARO, 2005, p. 446).

Estudar as culturas exóticas e utilizar da coleta de dados para conhecer o exótico e suas culturas, e a partir daí produzir interpretações não é uma tarefa simples.

Um dos problemas enfrentados pelos pesquisadores ao fazerem o trabalho de campo, é o chamado rito de passagem, no qual o antropólogo se isola da sua sociedade e passa a fazer parte de outra, se ressocializando, deixando os seus preconceitos, por meio da absorção dos costumes do outro universo social, transformando o exótico em familiar e o familiar em exótico (SALES, 2013, p. 178-179).

Sobre os termos “familiar” e “exótico”, Sales (2013, p. 179) explica, através da resenha que fez do livro de Roberto Damatta, intitulado “Relativizando: uma introdução à antropologia social”, que esses dois termos possuem várias interpretações, e que Damatta usa o termo “familiar” como “algo que poderia ser parte do universo social diário”, e o termo “exótico” como “algo estando fora do

universo social e ideológico diário”. Sales (2013) escreve ainda que Damatta pensa que nem tudo que se conhece intimamente é familiar, como nem tudo que é desconhecido é exótico. Deste modo, “para transformar o familiar em exótico é necessário questionar, para situar os eventos do mundo diário à distância, do mesmo jeito questiona-se o exótico, descobrindo nele o conhecido e o familiar”. (SALES, 2013, p. 179).

Com a pesquisa etnográfica, nós, pesquisadores, conseguimos com que as crianças fossem vistas como atores sociais, e não mais serem representadas, apenas, pelas vozes dos adultos. Portanto, diante dessas leituras e compreensões, entendemos que a etnografia é um método eficaz em pesquisa com crianças. Como afirma Corsaro (2011) ao dizer que métodos de nível micro: entrevistas presenciais, informais e formais, e a etnografia são métodos adequados para:

Documentar e apreciar relacionamentos e culturas de pares das crianças, e para demonstrar como elas constroem sentido e contribuem para os processos de reprodução e mudanças sociais. Esses métodos, se usados com cuidado e apropriadamente, dão voz às preocupações infantis e fornecem descrições detalhadas e interpretações de como as crianças vivem sua infância. Esses métodos têm grande potencial porque não se concentram tanto sobre como as crianças se tornam adultos (que é o objetivo da pesquisa mais tradicional em socialização), mas sim no que as crianças podem nos ensinar e comunicar sobre suas experiências de vida compartilhada e suas lutas para obter algum controle sobre os poderosos adultos e suas regras (CORSARO, 2011, p. 61-62).

Prodanov e Freitas (2013) apontam que algumas tarefas são essenciais nesse tipo de pesquisa, como: determinação dos referenciais teóricos da pesquisa, delimitar de que maneira vão ser coletados os dados, escolher a região que será estudada, organização do processo de pesquisa participante, preparação dos pesquisadores, elaboração do cronograma que vai ser seguido, e elaboração do relatório.

Na etnografia, é feita uma documentação antes da entrada no campo, logo, de acordo com os pressupostos da metodologia e com os requisitos éticos para a execução de uma pesquisa científica, essa pesquisa apresenta o seguinte número do Comitê de Ética: 03755318.8.0000.5402. A partir disso, conversando com a diretora da escola, combinamos com ela qual seria o melhor dia para apresentarmos a pesquisa aos pais/responsáveis das crianças. Ela disse que teria uma reunião de

pais/responsáveis nas próximas semanas, então, fomos a essa reunião, levando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (está anexado ao final dessa dissertação) – contendo a descrição dos objetivos da pesquisa, a maneira que ocorreriam as observações e a coleta de dados, as possíveis fotos, vídeos e áudios realizados durante as observações, o sigilo e a privacidade em relação aos nomes das crianças – que foi explicado aos pais e às crianças. Depois disso, após a concordância de participação na pesquisa, solicitamos a assinatura do documento pelos pais.

Explicamos também como seria a devolutiva da pesquisa à eles, afinal é importante que os colaboradores da pesquisa saibam os resultados finais do trabalho. Para isso, levaremos uma cópia da dissertação concluída à escola e apresentaremos o trabalho à diretora e coordenadora. Não será possível apresentar o trabalho às crianças que participaram da pesquisa, pois já irão ter concluído seus estudos na escola pesquisada, e terão ido para outra escola, uns iniciando o 6º ano, e outros o 7º ano do Ensino Fundamental.

As questões éticas na pesquisa com crianças também é um aspecto importante a ser discutido, visto que é um desafio imediato não só em relação às questões éticas, mas também no que diz respeito às questões metodológicas na investigação com crianças. Todos os aspectos éticos precisam estar sempre bem esclarecidos e assegurar a preservação dos dados, a confidencialidade e o anonimato dos sujeitos pesquisados é fundamental. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Desse modo, é importante ressaltar que a identidade da instituição escolar pesquisada, a identidade das crianças e de todos que participaram da pesquisa foram mantidas em sigilo, com o intuito de evitar qualquer tipo de exclusão ou reações negativas por conta de suas opiniões, realidades e relatos. Então, todos os nomes que aparecem na dissertação são fictícios.

Sobre o sigilo e o anonimato em pesquisas científicas, Despret (2011) descreve que isso não significa que “qualquer pessoa” participou da pesquisa, mas sim um sujeito que tem parte significativa na mesma, com sua marca e sua história, além de ter feito parte da construção de novos conhecimentos para a ciência. É de grande importância a consideração e o respeito que todo pesquisador deve ter com os participantes do seu trabalho no que diz respeito à exposição dos seus nomes. (MONTEIRO; RAIMUNDO; MARTINS, 2019).

Sendo assim, é fundamental respeitar alguns caminhos éticos na pesquisa com crianças como: o consentimento informado aos sujeitos pesquisados, as questões de poder e diferenças existentes entre o pesquisador e as crianças e o papel que os comitês de pesquisa assumem na mesma.

A ética na pesquisa com crianças deve ser considerada nas investigações, assim como as questões da idade das crianças, suas experiências, o contexto em que vive entre outras. Dornelles e Fernandes (2015, p. 71) afirmam que:

Quando se fala de ética na pesquisa com crianças temos, também, de ter em atenção, que esta não é uma questão homogênea, nem plana. Ela está intrinsecamente implicada com questões como a idade das crianças, as suas experiências, backgrounds sócio-cultural, com as questões de gênero, com as questões da investigação, bem como com o contexto onde esta decorre e os métodos que nela são utilizados.

Dornelles e Fernandes (2015) apontam que o modo como se faz pesquisas com crianças deve de ser refletido, desde como são feitas as perguntas à elas e como formulamos os problemas que serão investigados com elas. Para que isso ocorra é necessário investir em metodologias que nos permitam estar perto das crianças, assim, conseguimos dar mais visibilidade às crianças e às suas falas, nos levando muitas vezes a duvidar de nossas próprias verdades.

A escola pesquisada localiza-se na periferia, em um bairro pobre de uma cidade, no interior do Estado de São Paulo. É uma instituição pública municipal que atende alunos do Infantil 1 e Infantil 2 e, também, o 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, sendo 1 (uma) turma de cada ano, estudando em período integral. No período da manhã, estudam com a professora titular da sala, e, no período da tarde, as crianças têm aulas de judô, de informática, de artes visuais, de meio ambiente e de orientação de estudo. Escolhemos essa escola pelo fato de a pesquisadora ter dado aulas de Educação Física em anos anteriores, logo, ela já conhecia o espaço escolar, além de toda a equipe ter sido muito acolhedora e parceira em relação à pesquisa.

A escola tem uma infraestrutura pequena. Há 1 (uma) quadra pequena para as atividades lúdicas e que também serve de “pátio” no momento do intervalo. Em frente à quadra, há algumas mesas com bancos para as crianças fazerem as refeições do café da manhã e do almoço. Ao lado das mesas, há torneiras para lavar

as mãos e um bebedouro. Há, também, 4 (quatro) banheiros individuais para os meninos e para as meninas. A escola tem 8 (oito) salas de aula, a sala da diretora, da coordenação, a secretaria, 1 (uma) sala de informática e 1 (uma) sala de vídeo que também funciona como biblioteca.

Os funcionários que ali trabalham são 3 (três) inspetores de alunos, 1 (uma) estagiária, 1 (um) coordenador, 1 (um) diretor e 8 (oito) professoras no seu corpo docente, além dos professores especialistas: 1 (uma) professora de Arte e 1 (uma) professora de Educação Física.

Nossa pesquisa foi realizada com as crianças do 4º ano e 5º ano, totalizando 34 crianças do grupo etário de nove e dez anos de idade. As observações foram feitas durante um ano no horário de intervalo, mais conhecido como “recreio” e o horário de almoço das mesmas. Acreditamos e lemos em outras pesquisas feitas com crianças, que as interações e a produção de culturas das crianças ocorrem em muitos outros momentos e espaços da escola, não somente durante os intervalos ou horários de almoço. Porém, decidimos delimitar estes dois momentos (intervalo e horário de almoço) em nossa pesquisa, pelo fato de serem momentos em que as crianças ficam o mais livre possível e também por não haver tanta intervenção dos adultos quanto em outros espaços como: sala de aula, biblioteca, sala de informática, entre outros espaços.

Durante as observações, não gostaríamos de ser vistos como um adulto típico, e nem como uma pessoa controladora, mas sim um “adulto atípico”, como explica Corsaro (2011, p. 64), que “não significa raro ou anormal, aplica-se a certa categoria de adultos, ou a certa disposição dos adultos em contextos apropriados” (MÜLLER; CARVALHO, 2009, p. 132).

Mesmo sendo um pouco maior em tamanho físico que as crianças, procurávamos sempre estar na mesma altura que elas (ajoelhando-se) durante nossas conversas. Corsaro (2011) relata que os professores, os pais e os outros adultos raramente se sentam em áreas do intervalo³ e, quando se sentam, normalmente, é para dar broncas, chamar atenção, fazer perguntas ou resolver brigas.

Demos início às observações e, neste primeiro dia, decidimos nos sentar durante todo o período do intervalo em uma área dominada pelas crianças, (uns

³ Quando escrevemos a palavra “intervalo” nessa dissertação, estamos nos referindo ao “recreio” das crianças.

bancos em que elas se sentam perto da quadra), pois, assim, elas perceberiam que éramos estranhos ou invasores. No momento em que me viram, algumas crianças disseram:

Felipe:⁴

- Você foi nossa professora de Educação Física!

Fátima:

- A professora de Educação Física! (DIÁRIO DE CAMPO).

Isso ocorreu, pois, durante todo o ano de 2017, dei aulas de Educação Física nessa escola e a maioria das crianças continuava estudando lá.

Continuamos sentados perto de algumas crianças e logo vieram outras perguntas:

- O que você veio fazer aqui? – perguntou Carmen.

Respondi que fui conhecê-los e ver o que faziam durante o intervalo.

E Carmen diz:

- Nós brigamos e bagunçamos! (risos).

Eu dei risada junto com ela (DIÁRIO DE CAMPO).

Continuamos observando. Algumas crianças estavam brincando de futebol na quadra da escola. Muitos meninos e algumas poucas meninas. Durante o jogo, havia apenas crianças do 4º e 5º anos, pois as demais turmas (1º, 2º e 3º anos), são proibidas de jogar, pois “são muito pequenas”, segundo Isabel (DIÁRIO DE CAMPO).

Não demorou muito e Isabel disse:

- Oi, você não foi a nossa professora de Educação Física? Você vai dar pra aula gente de novo?

Respondi que não, que iria visitá-los durante o intervalo. Isabel saiu correndo (DIÁRIO DE CAMPO).

O intervalo acabou. O sinal bateu. Algumas crianças que estavam jogando bola descalças começaram a calçar seus sapatos, outras correm em direção à fila de sua sala, para esperar a professora chegar e outras continuam conversando em seus grupos.

Felipe sai correndo em direção à sua fila e grita:

- Tchau, professora. Você vai estar aqui no almoço?

⁴ Todos os nomes descritos nessa dissertação são fictícios.

Respondo gritando: “Não! Vou voltar amanhã de manhã, tá bom”

Alice:

- Tchau, professora, foi bom te ver.

Respondo: Tchau, Alice, também foi muito bom te ver! Até mais.

Antonio:

- O prô, vem aqui várias vezes depois?

Respondi: Venho, sim, Antonio (DIÁRIO DE CAMPO).

Continuamos sentados no banco observando as crianças à espera de suas professoras nas filas. As crianças não paravam de brincar. Mesmo enfileiradas sempre arrumavam um jeito de interagir e se divertir durante o retorno à sala. As professoras foram chegando e levando-as para a sala. Pátio vazio, crianças em suas salas, as pombinhas logo se achegam no espaço para comer as migalhas de pães deixadas pelas crianças e os inspetores com pás, vassouras e panos para limpar as sujeiras no chão e nas mesas, pois horas depois as crianças voltariam ao mesmo lugar para almoçar. Nós continuamos sentados no banco, com nosso diário de campo, anotando as observações daquela manhã e pensando “isso vai ser uma aventura e tanto”. Já estávamos ansiosos para o próximo dia de observação.

Nas próximas observações, percebi que algumas crianças vinham me abraçar logo que eu chegava e faziam, novamente, a pergunta:

- Você vai dar aulas de Educação Física na escola? (DIÁRIO DE CAMPO).

E eu respondia que não. Que iria observá-los em alguns momentos.

Ser aceito com naturalidade no mundo infantil é desafiador, pois grande parte das crianças, quando veem adultos chegando perto delas, pensam: “vai brigar” ou “o que será que eu fiz?”, e isso faz com que muitas se escondam e não ajam naturalmente no meio dos adultos. Por isso, precisamos ir ganhando a confiança das crianças, brincando com elas, sentando-nos com elas. E, assim, entendemos o que Dornelles e Fernandes (2015, p. 76) querem dizer, quando escrevem que “somente ouvindo e escutando o que as crianças têm a nos dizer sobre o modo como se comunicam conosco é que possibilitará que se leve a cabo a pesquisa com crianças e não somente, a pesquisa sobre crianças”.

Para Corsaro (2005), a entrada no campo também não foi um momento muito fácil e simples de se fazer. Em suas pesquisas etnográficas com crianças

pequenas se deparou com muitos desafios, já que os adultos são vistos como poderosos e controladores da vida das crianças.

Pesquisando em uma escola na cidade de Berkeley - Califórnia, Corsaro foi definido como um adulto atípico em meio aos pequenos. Isso se deu graças à sua estratégia adotada para entrar no campo, que ele chama de “uma estratégia de entrada “reativa” (CORSARO, 2005, p. 448).

Em sua primeira semana, Corsaro ficou nas áreas dominadas pelas crianças, pois ele havia percebido que os adultos pouco ou raramente estavam nessas áreas como: caixas de areia, casa de boneca, trepa-trepa, barras de escalada, entre outros. Então, ele fez diferente e ficou continuamente nessas áreas, esperando que alguma criança reagisse à presença dele. No início os resultados não foram muito positivos. Houve alguns sorrisos e olhares de espanto, e muitas crianças o ignoravam. Corsaro (2005) relata que foram dias difíceis para ele, e que muitas vezes pensavam em dizer alguma coisa, mas insistiu em sua estratégia e permaneceu calado.

Certo dia, uma criança puxou assunto com ele, perguntando seu nome, quem ele era e o que estava fazendo alí na escola. Corsaro respondeu às perguntas e gradualmente foi aceito pelas crianças, “como um adulto diferente ou atípico – uma espécie de gente grande” (CORSARO, 2005, p. 451). Consequentemente, Corsaro também começou a ser convidado pelas crianças para participar de algumas atividades formais do seu cotidiano, como festas de aniversário.

O pesquisador conta que em suas pesquisas nas escolas italianas, também ficou apreensivo com o momento da entrada no campo, pois como é americano, sua capacidade de conversação em italiano era limitada. Pesquisando em uma escola de Bolonha - Itália, ele descreve que havia cinco professoras (que apresentaram Corsaro às crianças) e 35 crianças, entre três e cinco anos de idade.

Corsaro (2005) conta ainda que sua aceitação pelas crianças italianas foi bem mais fácil do que pelas crianças americanas, pois como seu italiano era limitado, as crianças o viam como uma “criança grande e boba”, como alguém que precisava ser cuidado por elas (pelas crianças pequenas).

Corsaro (2005) chegou a ser mencionado pelas crianças com seus pais em casa. Os pais contavam para Corsaro que as crianças diziam que tinha um americano na escola delas que não conseguia falar com as professoras, mas com elas (as crianças) sim.

Retornando, certo dia fui levar meu marido ao posto de saúde que se localiza no mesmo bairro da escola. Consequentemente, encontrei a mãe de uma criança que participava da pesquisa e essa mãe me reconheceu, pois ela havia participado da reunião de pais em que apresentei a pesquisa e levei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para assinarem. Ela me disse:

- O Caio me contou que você está indo sempre na escola ver eles e que as vezes brinca com eles no intervalo. Ele está gostando muito (risos).

Respondi com alegria:

- Ah é? Que legal! Eu gosto muito de estar com eles. Manda um abraço para o Caio e diz que amanhã não irei, pois vou precisar cuidar do meu marido que está doente.

Ela respondeu:

- Pode deixar, mando sim. Tchau!

Neste dia vi que minha relação com algumas crianças estava indo até o meio familiar delas. Isso me deixava contente, pois era sinal de que para elas era significativo o modo de como eu estava no meio delas.

Às vezes eu encontrava algumas crianças nas ruas da cidade, pois a cidade é pequena, então acabávamos cruzando facilmente com as pessoas. Quando as crianças me viam, iam conversar comigo, perguntar o que eu estava fazendo ali, em determinado lugar, e eu atenciosamente as respondia. Muitas vezes também encontrava outras crianças na própria vila em que se localiza a escola pesquisada, pois minha sogra mora a uma quadra da escola e dois irmãos que estudam na escola moram ao lado da casa da minha sogra. Sempre que eu ia lá as crianças estavam brincando em frente à casa deles e acabávamos conversando e rindo um pouco.

Era interessante encontrar as crianças em outros lugares que não fosse o ambiente escolar, pois conversávamos da mesma forma, como amigos, e isso me deixava cada dia mais confiante em estar com elas.

A observação participante que Corsaro descreve nas escolas que pesquisou, nos faz entender que conhecer um grupo “de dentro” é um plano muito interessante, pois reduz a diferença entre observador e observado, permitindo ao observador viver as possibilidades que existem na cultura de determinado grupo.

Deste modo, compreendemos que:

É o adulto que, por assim, dizer, se faz criança para melhor compreender o que é ser criança. Não é um retorno ao que o adulto foi um dia, mas uma forma de ele estabelecer um contato social diferente e, por meio dele, aprender como se aprende sempre através da interação (MÜLLER; CARVALHO, 2009, p. 128).

Diante disso, é fundamental lembrar que esse contato social diferente estabelecido entre o adulto (observador) e criança (observado), não é um relacionamento materno ou paterno e sim, um fato cultural.

Corsaro nos mostra ainda que o processo da entrada no campo exigem pré-requisitos para que se estabeleça um relacionamento. Ele diz que é necessário que o adulto deixe seu poder tradicional de adulto de lado e que entre no mundo do faz de conta das crianças, desde o agachar para falar com as crianças na altura delas, até o entrar em brincadeiras que para os adultos não fazem nexos nenhum. Estabelecendo assim, uma proximidade tanto física quanto simbólica.

Segundo Oliveira (2013), não se pode resumir a etnografia como uma “técnica de coleta de dados”, mas ela deve ser compreendida intimamente entre a teoria e a prática, sendo um processo de produção do conhecimento antropológico em Educação. Assim, segundo as autoras Eckert e Rocha,

A etnografia consiste em descrever práticas e saberes, de sujeitos e grupos sociais a partir de técnicas como observação e conversações, desenvolvidas no contexto de uma pesquisa. Interagindo-se com o Outro, olha-se, isto é, ordena-se o visível, organiza-se a experiência (ECKERT; ROCHA, 2003, p. 3).

Deste modo, o método etnográfico não se reduz a uma técnica, pois pode se servir de várias técnicas de coleta de dados, próprias do método etnográfico: conversas, observações, entrevistas.

A observação participante é a principal técnica em pesquisas etnográficas. Ela foi reconhecida como um método de coleta de dados desde a primeira etnografia publicada por Malinowski em 1922. Autores afirmam que a “pesquisa etnográfica envolve tipicamente um campo de trabalho prolongado no qual o investigador ganha acesso para um grupo social e leva a cabo observação intensiva em situações naturais por um período de meses ou anos” (GASKINS; MOLEIRO; CORSARO, 1992, p.15).

Igualmente, Erickson (1986) descreve a primeira característica do trabalho de campo como “participação intensiva, a longo prazo em um campo fixo” (p. 121). E

Wolcott (1995) diz, ainda, que a observação participante envolve um cuidado intenso e atento, pois não é simplesmente observar o que nunca foi observado.

Sendo assim, por meio da observação participante, é feita uma observação aberta e livre, que permite ao pesquisador estar em contato direto com diferentes comportamentos, atitudes e acontecimentos, além de poder participar como um membro do grupo pesquisado.

Chegando para mais um dia de observação, notamos um barulho no corredor entre as salas. Chegamos mais perto para ver o que era, e as crianças do 5º ano estavam se organizando (sozinhas), com cartazes e frases do nome de suas chapas do grêmio estudantil escritas em cartolinas para apresentarem as suas propostas às outras crianças das turmas de 1º ao 4º anos. Ao chegar ainda mais perto deles, perguntamos:

- Bom dia pessoal, tudo bem? O que vocês estão fazendo?

Clara disse:

- A gente "tá" se organizando pra apresentar nossa chapa do grêmio pra essa sala aqui da frente.

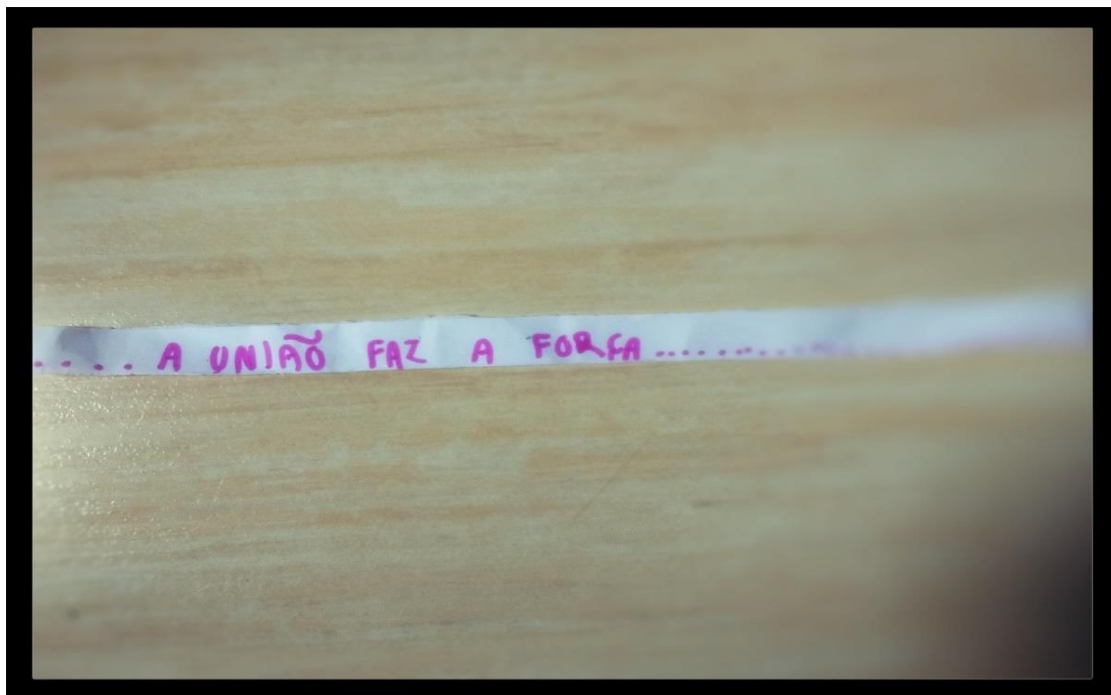
- Que legal! Quando vocês entrarem na sala, eu posso entrar junto e ver a apresentação de vocês?

Rafael respondeu:

- Pode sim. Olha o que a gente fez pra apresentar. E Rafael começou a mostrar os cartazes, as fitas com o nome da chapa, e as folhas que imprimiu com as propostas escritas para colar nas paredes da escola (DIÁRIO DE CAMPO).

Em seguida, entramos na sala. Ficamos em um cantinho sentados e eles se posicionaram em frente aos alunos. Começaram a se apresentar. Primeiro, o presidente da chapa dizia seu nome e sua função. Depois, as demais crianças faziam o mesmo, nome e função dentro da chapa. Depois da apresentação de todos, alguns diziam as propostas aos alunos, enquanto um dos membros passava entregando uma fitinha para cada criança com o nome da chapa deles. Neste momento, também recebemos uma fitinha, escrita à mão, com canetinha. (DIÁRIO DE CAMPO).

Figura 1⁵- Fitinha com o nome da chapa do grêmio.



Fonte: Elaborada pela própria autora.

A apresentação terminou. Os membros da chapa se despediram e saíram da sala. Saímos junto e fomos com eles para as outras salas, em que eles faziam a mesma apresentação. Vale lembrar que toda a apresentação aconteceu sem a intervenção de nenhum adulto, e as propostas apresentadas eram para melhorias na escola, e foram elaboradas e pensadas pelos próprios alunos.

Em seguida, Rafael chega com algumas folhas em que estavam escritas as propostas de sua chapa e diz à professora:

- Prô, quero colar as propostas em algumas paredes da escola. Antes do intervalo. Me empresta um durex?
- A professora responde:
- Nossa, que legal! Eu não sabia que vocês tinham imprimido essas folhas. Parabéns! (DIÁRIO DE CAMPO).

A professora pegou o durex e fomos ajudando o Rafael colar as folhas nas paredes da escola.

O sinal bateu. Todos saíram de suas salas para o intervalo. Algumas crianças me encontram no corredor, me abraçaram e disseram alegres:

⁵ Todas as fotos utilizadas nessa dissertação foram autorizadas pelos sujeitos pesquisados para publicação e divulgação.

- Você veio!

Naquele momento me senti ainda mais acolhida por eles e percebi que a cada dia eu fazia mais parte do mundo delas. Esse mundo que muitas vezes é desvalorizado por alguns adultos que acreditam ser um mundo vazio sem brilho e sem importância.

Após esse momento da observação, compreendi o que Conh, citado por Paula (2008, p. 134), diz: que a observação participante mantém um contato direto com o grupo pesquisado.

Consiste em uma interação direta e contínua de quem pesquisa com quem é pesquisado, é certamente uma alternativa rica e enriquecedora, que permite uma abordagem dos universos das crianças em si. Para tanto, seu caráter dialógico, de interação, terá que ser enfatizado, permitindo ao pesquisador tratar as crianças em condições de igualdade e ouvir delas o que fazem e o que pensam sobre o que fazem, sobre o mundo que as rodeia e sobre se criança, e evitando que imagens 'adultocêntricas' enviesem suas observações e reflexões.

Assim, segundo Suter (2000), a observação participante permite que o pesquisador observe comportamentos de determinado grupo em situações naturais. E saiba identificar os processos de interações. Estar concentrado, atento e ter certa sensibilidade em determinados momentos da pesquisa.

Velho e Kuschnir (2003) relatam que não existem fórmulas e, tão pouco, receitas, e, sim, tentativas, em que cada pesquisador precisa buscar suas próprias trilhas para aproximar-se de seu objeto.

Acreditamos que a etnografia foi fundamental para alcançar nossos objetivos e evidenciar as crianças como sujeitos ativos de nossa pesquisa. Pesquisar com crianças é um grande desafio, que nos fez abrir horizontes, conhecer o novo e o principal, valorizar as culturas produzidas pelos pequenos.

4. “ELA NÃO SABE DE NADA, QUEM DECIDE SOMOS NÓS” – SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: A NECESSIDADE DE NOVAS PERSPECTIVAS PARA AS CRIANÇAS E PARA A EDUCAÇÃO NA INFÂNCIA

Sabemos que as crianças sempre estiveram presentes em todos os períodos da humanidade, e seus porta-vozes, na maioria das vezes, foram os adultos. Logo, a construção das concepções de infância e os papéis sociais atribuídos a elas apresentam-se por meio do olhar, da fala e do discurso dos mais velhos.

A partir disso, Lima e Moreira (2014, p. 98) nos ajudaram a compreender, através de suas pesquisas, que “as crianças estavam presentes fisicamente, mas ausentes no que diz respeito à ideia de uma categoria social particular, com especificidades e direitos próprios”.

Nesta seção, descreveremos a infância enquanto categoria estrutural, como se deu o processo do histórico da infância ao longo dos anos, do sentimento de infância e de seus ofícios, adentrando a corrente teórica, que é a base de nossa pesquisa, a Sociologia da Infância.

Os estudos relacionados à infância têm crescido no campo da Sociologia e, com ele, houve o surgimento da Sociologia da Infância, corrente que proporcionou um novo olhar para a criança e que buscou considerá-la em suas características e particularidades. Esse crescimento gerou, ainda, a publicação de muitas pesquisas e obras que defendem a criança como produtora de cultura porém, antes disso, a infância era entendida como uma fase passiva e contemplativa (LIMA; LIMA, 2013).

Há de se considerar que a ausência da história da infância e seu lento registro historiográfico são indícios da falta do olhar atento dos adultos em perceber a importância da dimensão histórica das crianças. Apenas nos últimos anos, as regras de investigação tradicional, institucional e política foram rompidas pelo campo historiográfico para discutir assuntos e problemas associados à história social.

Diante desse contexto, a Sociologia da Infância veio nos desafiar a compreender a capacidade de agência das crianças (PAULA, 2008). Além de nos fazer refletir o porquê de elas serem tão ignoradas e marginalizadas pela sociedade, que, em grande parte, entende a criança como “imitadora” da cultura dos adultos e não as vê como um ser que produz sua própria cultura.

Em sua obra *Sociologia da Infância*, Oliveira (2008, p. 2) cita Quinteiro (2002), dizendo que “pouco se conhece sobre as culturas infantis porque pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças [...] há ainda resistência em aceitar o testemunho infantil como fonte de pesquisa confiável e respeitável”. Tocados por essa reflexão, entendemos que, se concedêssemos às crianças a oportunidade de construírem e de registrarem suas próprias histórias, seus sentimentos, suas vivências e sensações, provavelmente, elas seriam vistas diferentes das perspectivas dos adultos. E essa perspectiva, sendo a das crianças, permite a compreensão de que, apesar de a infância ser um período em que todos passam, esse tempo é diferente em cada criança, pois, como afirma Rocha (2002), as histórias e as experiências são distintas.

4.1 A infância enquanto categoria social do tipo geracional: diferentes infâncias

É fato que cada criança tem sua história, suas experiências e vivências, o que justifica o posicionamento de muitos estudiosos que afirmam existir diferentes infâncias dentro da própria infância.

As pesquisadoras Barbosa, Delgado e Tomás (2016, p. 104) descrevem que

[...] as tentativas de afirmar um significado único e consensual sobre o que caracteriza a infância e as crianças são continuamente questionadas em diversas áreas do conhecimento, pois infância é um conceito instável, ambíguo, ambivalente e difícil de normatizar.

Para nos ajudar na compreensão de algumas definições de criança e de infância, elas (2016) trazem também os pensamentos de alguns autores sobre o tema. Vejamos:

Em relação à infância, o sociólogo Alan Prout (2010) aponta que a infância está longe de ser uma categoria estável e fixa, mas sim, híbrida, marcada por fatores humanos e não humanos, coletivos e discursivos, que fazem parte da sua definição.

Manuel Jacinto Sarmento e Manuel Pinto (1997), sociólogos portugueses esclarecem sobre infância e crianças, dizendo que

Crianças existiram sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 11).

O historiador Philippe Ariès (1981) conta em sua obra que a infância é uma categoria histórica e “que em alguns períodos, as crianças não se distinguiam claramente dos adultos e com eles partilhavam diferentes atividades e rotinas” (BARBOSA; DELGADO; TOMÁS, 2016, p. 105).

No Brasil, O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), 1990, declara que a infância dura até os 12 anos e depois disso, esse sujeito se torna um adolescente.

No que diz respeito à infância como estrutura social, o professor e pesquisador do departamento de Sociologia e Ciência Política da Universidade de Ciência e Tecnologia da Noruega, Jens Qvortrup (2010), descreve em seu artigo intitulado “A infância enquanto categoria estrutural”, que, na linguagem coloquial e no discurso científico, a infância, geralmente, é caracterizada como um período, e esse período é relativo de indivíduo para indivíduo, que é demarcado pelo começo e pelo fim da infância individual de uma pessoa.

O autor (2010) descreve, também, que a infância não pode ser compreendida de maneira periódica, com um começo e um fim temporal, e, sim, “como uma categoria permanente de qualquer estrutura geracional” (QVORTRUP, 2010, p. 635). Essas duas noções de infância (como um período e como uma categoria permanente) não se contradizem, pois, apesar de seus significados serem diferentes, elas coincidem.

A infância enquanto período pode ser “medida” em anos, por exemplo, ter início na década de 1980 e término na década de 2000 (um período de 20 anos). Durante esses anos, ocorre um desenvolvimento, que é marcado por mudanças significativas: da imaturidade à maturidade (sexual, por exemplo); da incompetência à competência (cognitiva, por exemplo); e da incapacidade à capacidade (motora e funcional, por exemplo) (QVORTRUP, 2010).

Para compreendermos a infância enquanto categoria permanente, é necessário que entendamos que existem categorias estruturais e que todos passam por essas categorias em suas vidas, que são a infância, a idade adulta e a velhice. Essas categorias vão se transformando, conforme a mudança dos valores e do

espaço social. A infância não é diferente, porém, apesar dessas mudanças, Qvortrup (2010, p. 637) diz que

Essas transformações não podem esconder, no entanto, a contínua existência e realidade da infância enquanto categoria estrutural. Em termos estruturais, portanto, ela não é transitória e não é um período; tem permanência. O desenvolvimento histórico da infância não acaba com a sua categoria; e a variabilidade cultural da infância contemporânea testemunha a favor da sua presença universal.

A infância se transforma constantemente, e é uma categoria estrutural permanente pela qual todas as crianças passam. Elas entram e saem dessa categoria e outras tomam o seu lugar, e, ainda assim, a categoria continua existindo. Qvortrup (2010, p. 637) escreve que “quando essa criança crescer e se tornar um adulto, a sua infância terá chegado ao fim, mas, enquanto categoria, a infância não desaparece, ao contrário, continua a existir para receber novas gerações de crianças”.

Sobre geração, Sarmiento (2005, p. 364) diz ainda que

A geração consiste num grupo de pessoas nascidas na mesma época, que viveu os mesmos acontecimentos sociais durante a sua formação e crescimento e que partilha a mesma experiência histórica, sendo esta significativa para todo o grupo, originando uma consciência comum, que permanece ao longo do respectivo curso de vida. A acção de cada geração, em interacção com as imediatamente precedentes, origina tensões potenciadoras de mudança social.

Ao mesmo tempo em que a infância permanece enquanto categoria, ela se modifica ao longo da história. Sendo assim, existe uma mudança e, também, uma continuidade. Dentro dessa mudança, estão as variações demográficas e económicas, as políticas públicas e os estilos de vida adotados pelos sujeitos.

Em consonância com o pensamento acima, Sarmiento (2005, p. 366) descreve que

A geração da infância está, por consequência, num processo contínuo de mudança, não apenas pela entrada e saída dos seus actores concretos, mas por efeito conjugado das acções internas e externas dos factores que a constroem e das dimensões de que se compõe. A variação de todas estas dimensões é *assíncrona*, isto é, não decorre sempre no mesmo sentido, sendo diferente, em cada momento, o peso de cada uma das variáveis em presença.

Essas mudanças modificam a cultura de pares das crianças, seja com a introdução de outros tipos de brinquedos, de jogos, de informática, seja gerando novas linguagens e práticas de consumo de produtos.

É nítido que a duração da infância é muito variável em diversas sociedades, sendo assim, para teorizar a infância e as crianças, é necessário considerar os contextos estruturais, as condições e os tempos onde se inserem. Como afirma Santos (1988, p. 141), “todos os conceitos têm contextura espacial, física e simbólica”.

Deste modo, existem diferentes crianças em diferentes espaços. São seres sociais, indivíduos, com especificidades e particularidades, produtoras de cultura. Portanto, chegamos à conclusão de que a infância é uma categoria social do tipo geracional, em que a criança é o sujeito dessa categoria geracional, logo, ela é um ator social no mundo em que vive.

4.2 Um breve histórico da Infância

Descrevemos, no início desta seção, que as crianças sempre estiveram presentes fisicamente, porém, nem sempre foram reconhecidas como sujeitos que possuem especificidades e direitos próprios, muito menos como produtores de cultura. Era perceptível, portanto, a existência de muitas concepções a respeito das crianças. Por meio da pesquisa feita pelo historiador Philippe Ariès (1981), usando como tema a infância e como fonte historiográfica a iconografia, podemos entender como foi a infância nos períodos remotos.

O autor realizou seus estudos sobre o período da era medieval até a modernidade, observando as representações da infância na Europa Ocidental, especialmente na França. Na Antiguidade, não existia nenhum tipo de sentimento em relação à criança, elas eram totalmente despercebidas e sufocadas pelos adultos. Essa ausência do sentimento de infância, nessa época, é legitimada quando Ariès (1981) descreve em sua obra os altos índices de mortalidade das crianças, além da maneira que viviam, distintamente dos adultos.

As crianças não eram respeitadas em suas idades, em suas descobertas, em seus trajes e, muito menos, em seu pudor. Eram introduzidas na vida e nas tarefas adultas precocemente, além da sua educação sexual também ser muito precoce. O Pe. De Dainville, citado na obra de Ariès (1981, p.77), diz que “o respeito

devido às crianças era, até então (no século XVI), algo totalmente ignorado. Os adultos se permitiam tudo diante delas: linguagem grosseira, ações e situações escabrosas; elas ouviam e viam tudo”, ou seja, as crianças eram consideradas “adultos em miniatura”.

No que diz respeito às idades das crianças, Ariès (1981) conta que não existia nada muito demarcado. A partir dos sete anos de idade, as crianças eram introduzidas na vida adulta, imitavam pai e mãe, aprendiam ofícios e começavam a ajudar seus pais em seus afazeres de trabalho, o que a tornava útil na economia familiar. Muitas crianças morriam antes de passar por todas as idades da vida. Logo, o índice de mortalidade e as práticas de infanticídios eram muito grandes (ROCHA, 2002).

Em alguns relatos e textos trazidos por Ariès (1981), são descritos como as pessoas entendiam as idades da infância:

A primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de enfant (criança), que quer dizer não - falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras, pois ainda não tem seus dentes bem ordenados nem firmes (ARIÈS, 1981, p. 6).

A partir desse termo “enfant”, – que quer dizer “que não fala”, “incapaz de falar” – surge a concepção da criança sem voz, um ser “irracional”, que não é vista como um ser categórico e que é eternamente dependente do adulto. Essas concepções não estão presentes apenas na literatura, pois infelizmente ainda há vestígios da presença delas no ambiente escolar.

Certo dia, sentados nos bancos em que as crianças tomam o lanche durante o intervalo, escutamos:

- Ela não sabe de nada, quem decide somos nós.

No momento olhamos discretamente para ver o que estava acontecendo. Uma criança estava pintando um desenho e havia dois adultos em volta dela dizendo com quais cores era para ela pintar cada parte do desenho. Era nítido, no olhar e nos gestos da criança, que ela não queria pintar daquelas cores, porém, os adultos insistiam:

- Vai, pega essa cor.
- Não, essa cor que você escolheu não, pega aquela outra é mais bonita.
- Você não sabe pintar direito, deixa que eu pinto pra você.

Nesse momento, e em alguns outros durante as observações, percebemos o quanto muitos adultos reprimem as crianças por suas ações, até mesmo de pintar um desenho com a cor escolhida. Em muitas situações, as crianças não têm tempo para pensar, para refletir em determinadas situações, pois estão no comando dos adultos, estes que querem respostas rápidas, pensamentos ágeis e sem muita conversa.

Na Idade Média, as crianças participavam ativamente das festas, das danças e das reuniões juntamente com os adultos, que faziam brincadeiras rudes e vulgares, conversavam qualquer tipo de assunto no meio das crianças, e tudo era feito na presença delas, inclusive alguns jogos sexuais. Os adultos não viam diferenças entre eles e as crianças e acreditavam que suas características fossem totalmente semelhantes, pois “no mundo das fórmulas românticas, e até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e, sim, homens de tamanho reduzido” (ARIÈS, 1981, p. 18).

Este pensamento não era diferente em relação aos trajes das crianças. Até o século XVII, após as crianças deixarem os cueiros (faixa de tecido que era enrolada em torno de seu corpo), as crianças eram vestidas iguais aos homens e às mulheres (roupas pesadas, saia, vestido e avental).

Figura 2 - “The Graham Children”.



Fonte: website “The national gallery”.⁶

Diante desse contexto, percebe-se que as crianças não tinham privilégios. Elas eram consideradas o inverso dos adultos, “tábulas rasas” que precisavam ser “preenchidas” e moldadas pelos “grandalhões”. Eram tratadas como um “vir a ser”, totalmente desvalorizadas e desconsideradas em seus modos peculiares de viver. A infância era vista como uma preparação para a vida adulta.

Durante esse período, o conceito ou a ideia de infância não existia. Contudo, como afirma Ariès (1981, p. 128), isso não significa que as crianças eram esquecidas, desprezadas ou negligenciadas, para o historiador, “a ideia de infância não deve ser confundida com afeição pelas crianças: ela corresponde à uma natureza particular que distingue a criança do adulto, mesmo do jovem adulto. Na sociedade medieval, faltava essa atenção”.

A partir do século XIX, Corrêa (2006) afirma que as crianças camponesas e as das classes populares passaram a ter trajes característicos, e, com isso, a criança passou a ser percebida como um ser diferente do adulto: como um ser gracioso, ingênuo e, muitas vezes, divertido. Como consequência dessa postura,

⁶ Referência: The national gallery. Disponível em: <<<https://www.nationalgallery.org.uk/paintings/william-hogarth-the-graham-children>>> Acesso em: 10 jul. 2019.

surgiu o primeiro sentimento em relação à infância: o de “paparicação”. Ele se referia particularmente à criança em seus primeiros anos de vida. Ariès (1981) descreve em sua obra como os adultos tratavam as crianças nessa época:

Ela fala de um modo engraçado: e titota, tetita y totata [...] e [...] eu a amo muito [...] ela faz cem pequenas coisinhas: faz carinhos, bate, faz o sinal da cruz, pede desculpas, faz reverência, beija a mão, sacode os ombros, dança, agrada, segura o queixo: enfim, ela é bonita em tudo o que faz. Distraio-me com ela horas a fio (ARIÈS, 1981, p. 30-31).

O surgimento desse tipo de afeto para com as crianças provocou mudanças nas famílias, que passaram a apresentar maiores preocupações com suas crianças e a se organizarem em torno delas, a se importar com sua higiene, não querendo mais perdê-las nem as substituir.

Juntamente a essa mudança, houve o surgimento de outro sentimento, o de “moralização”, entre os moralistas e os educadores (CORRÊA, 2006). Com ele, a preocupação com a preparação para a vida social, um lugar para ensinar as crianças, ou seja, a preocupação com a formação do homem para a disciplina e para a racionalidade. Por isso, a moralização se atrela à escola e ao saber institucional.

As pesquisas de Philippe Ariès (1981) nos mostram que a concepção de infância permaneceu oculta até o século XII, e que esta se efetivou apenas no século XVII. A sociedade entendia a criança como uma folha em branco que precisava ser preenchida e preparada para a vida adulta; era um período sem nenhuma importância, despercebido e sufocado pelos adultos.

Não se pode negar a grande contribuição que Ariès (1981) deu à história da criança. No entanto, alguns trabalhos posteriores ao dele não pouparam críticas em relação à análise e ao método utilizado por ele, apontando novas (re)interpretações em relação à infância nos períodos anteriores.

Alguns autores deram vez a diferentes documentos históricos e acreditam que existia sim uma preocupação com a sobrevivência das crianças, com sua religiosidade, com sua educação, com sua alimentação, com os cuidados com o corpo, ou seja, os adultos tinham a percepção da infância em idades mais remotas e consideram essa fase como uma época de aprendizagem, de brincadeiras, de brinquedos, de construções de móveis e de objetos ajustados às crianças. (ROCHA, 2002).

Moysés Kuhlmann Jr. (1998), em sua obra *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*, aponta que antes mesmo do século XVII era possível verificar a presença de uma preocupação relacionada à infância, e que as crianças tinham participação direta sobre o mundo em que estavam.

O sentimento de infância não seria inexistente em tempos antigos ou na Idade Média, como estudos posteriores mostram. Em livros escritos pelos historiadores Pierre Riché e Daniele Alexandre-Bidon [...], fartamente ilustrados com pinturas e objetos, arrolam-se os mais variados testemunhos da existência de um sentimento da especificidade da infância naquela época (KUHLMANN JR, 1998, p. 22).

Kuhlmann Jr. (1998) aponta que a perspectiva de infância de Ariès (1981) é generalizada e linear, pois se volta apenas para história de famílias ricas, em que a educação é diferenciada das famílias pobres.

A criança rica é educada em sua família para a vida social, em que há regras de etiqueta e de moralidade que devem ser seguidas, aprendendo músicas, danças e leituras. A criança pobre é criada com filhos de camponeses e de artesãos, livres, sem modos e com costumes inadequados. Contudo, isso não quer dizer que não havia a educação e o sentimento das crianças pobres, mesmo que fosse informal (PAULA; PELOSO, 2008).

Diante disso, os pais eram responsáveis pela primeira educação de suas crianças, e a infância era vista como “época de aprendizagens”, diferentemente da ideia de Ariès (1981) que aponta a família indiferente à criança, sem nenhum tipo de sensibilidade e apego a ela.

As pesquisas de Kuhlmann Jr (1998) afirmam que não podemos pensar que toda sociedade medieval olhava as crianças apenas como sujeitos vazios, pois foram constituídos muitos vínculos, e deste modo seria impossível os adultos ficarem tanto tempo sem demonstrar nenhum sentimento de amor para com elas.

Pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico, e isso requer compreender o que se entende por sujeito histórico. Para tanto, é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam inevitabilidade da história e dela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos (KUHLMANN JR, 1998, p. 33).

Outro estudioso no campo da História que afirma não considerar o trabalho de Ariès (1981) como um estudo científico, mas, sim, um ótimo ensaio, reconhecido com mérito, pois motivou novas pesquisas é Flandrin (1988).

Para o autor, a iconografia medieval teria sido equivocadamente interpretada por Ariès (1981), visto que talvez essas imagens e quadros não representassem “a ausência da criança, e, sim, fossem raras as obras que a aludissem” (MÜLLER; HASSEN, 2009, p. 471). É possível relatar ainda, que:

As conclusões de Ariès estariam comprometidas, uma vez que toda a análise foi feita a partir de um único exemplo – a infância de Luís XIII – e de uma única pergunta – existe um sentimento de infância? Nesse sentido, Flandrin sugere que o autor delimitou as convergências, não se preocupando com as divergências durante o processo analítico (MÜLLER; HASSEN, 2009, p. 471).

De Mause (1976) também contesta os estudos de Ariès (1981). O autor (1976) considera que quanto mais antigo é o período histórico estudado, mais exposta à violência, abandonada e sexualmente abusada era a criança. Sua teoria se argumenta no fundamento de que há uma transformação histórica na relação entre pais e filhos, ocasionada por mudanças psicogenéticas na personalidade das diferentes gerações. Sendo assim, De Mause (1976) reprovava a tese do surgimento de infância, principalmente por acreditar que os cuidados dos adultos com as crianças eram violentos e brutais. Portanto, para ele (1976), a infância sempre foi a mesma, o que mudou foram as práticas dos adultos.

Podemos completar que, apesar das críticas, o trabalho de Ariès (1981) provocou muitos questionamentos acerca dos conceitos de infância e de criança relacionados à imaturidade física, principalmente ao apresentar a criança como categoria social. Com seu trabalho, Ariès (1981) motivou a curiosidade de muitos sociólogos que consideraram o conceito de infância como uma categoria social.

No século XVIII, com a Revolução Burguesa, a função do Estado foi modificada, passando a ter responsabilidade sobre a infância. O bem-estar e a educação dos pequenos começou a ser uma preocupação dos governantes. A família começou a se preocupar mais com as crianças, com os cuidados, com a proteção e com o desenvolvimento. Pelo fato da mobilidade do capitalismo, houve o aumento do investimento na formação das crianças, pois elas precisavam estar prontas para desenvolver trabalhos intelectuais, não apenas braçais.

Houve, também, a modificação no contexto familiar, como a divisão clara de tarefas em que os homens passaram a ser vistos como provedores – fazendo parte do mundo público, responsáveis pelo sustento da família –, e as mulheres, responsáveis pela casa e pela educação dos filhos, fazendo parte do mundo privado.

Com isso, a criança foi sendo construída socialmente, e a família nuclear, elaborada pela burguesia, estava cada vez mais preocupada com a sua educação para formar um bom cidadão.

O primeiro a “tecer os fios da infância aos fios da escola” foi Durkheim (1984), com o intuito de moralizar e de disciplinar a criança. O autor escreve que

[...] além de questionadora, ela [a criança] passa de uma impressão para outra, de um sentimento para outro, de uma ocupação para outra, com a mais extraordinária rapidez. Seu humor não tem nada de fixo: a cólera nasce e aquieta-se com a mesma instantaneidade; as lágrimas sucedem-se ao riso, a simpatia ao ódio, ou inversamente, sem razão objetiva ou (...) sob a influência da circunstância mais tênue (DURKHEIM, 1984, p. 110).

Juntamente a essa construção, originaram-se duas concepções antagônicas sobre a criança: a concepção Rousseauiana e a concepção Montaigneana. A concepção Rousseauiana enxerga a criança como um anjo, uma criança inocente, natural, bela e que deve ser valorizada. E a concepção Montaigneana vê a criança como demônio, uma criança rebelde, disparatada e caprichosa. Essas duas concepções ainda fazem parte da representação social sobre os pequenos durante muitos trabalhos pedagógicos com as crianças.

Sarmiento (2007, p. 25), no texto “Visibilidade social e estudo da infância”, descreve que “a infância tem sofrido um processo idêntico de ocultação” e que esse processo se deu a partir de concepções sobre as crianças que foram sendo historicamente construídas pelos adultos a partir de imagens sociais em diferentes épocas históricas. Sarmiento (2007) diz ainda que a ciência da infância tem sido produzida predominantemente a partir do olhar dos adultos, de uma “perspectiva adultocentrada” que na maioria das vezes não singulariza as culturas, vivências e representações culturais das crianças.

James, Jenks e Prout (1998) fizeram parte da construção histórica das imagens sociais da infância. Os autores (1998) diferenciam dois períodos

fundamentais: o período das imagens da “criança pré-sociológica” e o período das imagens da “criança sociológica”, sendo que no primeiro período o sujeito infantil é considerado como uma “entidade singular abstrata” (2007, p. 29) e no segundo período as imagens das crianças resultam de interpretações de propostas teóricas das ciências sociais.

Aqui, iremos tomar em consideração as imagens “pré-sociológicas”, pois

Elas correspondem a tipos ideais de simbolizações históricas da criança, a partir do início da modernidade ocidental, com expressão conceitual na obra de filósofos ou outros homens do pensamento e da ciência, mas que se disseminaram no cotidiano, foram apropriados pelo senso comum e impregnam as relações entre adultos e crianças nos mundos de vida comuns (SARMENTO, 2007, p. 30).

As imagens da “criança sociológica” não têm a mesma espessura histórica e nem a mesma influência social que as imagens da criança “pré-sociológica”. Deste modo, as imagens propostas por James, Jenks e Prout (1998) como “imagens das crianças pré-sociológica” são as seguintes:

A criança má. Essa imagem é baseada na ideia do “pecado original” e “está associada a toda uma conceptualização do corpo e da natureza como realidades que necessitam de ser controladas” (SARMENTO, 2007, p. 31). Além do mais, a criança é concebida como um ser indomável que tem potencial para fazer o mal. A imagem da criança má tem referência filosófica na teoria de Hobbes que defende o poder absoluto do Estado sobre o cidadão e dos pais sobre as crianças para evitar a anarquia social ou a crescente individual. A criança má é apontada em imagens produzidas das crianças de classes populares e em “famílias disfuncionais”, que são vistas como um perigo para a sociedade moderna, fazendo com que se reforcem as intervenções paternalistas e que se adotem medidas de repressão infantil, como a diminuição da idade penal e o reforço de regulamento disciplinar.

A criança inocente. Esta se contrapõe à criança má, “a criança inocente funda-se no mito romântico da infância como a idade da inocência, da pureza, da beleza e da bondade” (SARMENTO, 2007, p. 31). Seu paradigma filosófico tem referência em Emílio de Rousseau e nas expressões de pinturas românticas. A tese dominante dessa imagem é de que a natureza é boa e a sociedade a corrompe, contrapondo-se às necessidades de controlar ou de reprimir a criança indomável,

descrita na imagem anterior. A concepção rousseauniana tem a ideia da criança como o “futuro do mundo” além de amplas discussões acerca de modelos pedagógicos relacionados às crianças.

A criança imanente. Aqui existe a ideia de que a criança aprende através da experiência e do seu potencial de desenvolvimento. Essa imagem tem formulação filosófica na teoria da sociedade de John Locke, “para o filósofo inglês do século XVII a criança é uma *tábula rasa* na qual podem ser inscritos quer o vício quer a virtude, a razão ou a desrazão, sendo missão da sociedade promover o crescimento com vista a uma ordem social coesa” (SARMENTO, 2007, p. 31-32). Assim, a imanência da criança a torna um projeto do futuro, que vai ser escrita e moldada pelo adulto, uma massa a ser modelada e que só vai florescer séculos mais tarde.

A criança naturalmente desenvolvida. A criança é um ser natural que passa por um processo de maturação e por estágios. Essa imagem tem referência na teoria de Jean Piaget, a partir dos seus trabalhos sobre a psicologia do desenvolvimento “responsável pela constituição de uma reflexividade institucional sobre a infância e também pela proposta de uma norma de constituição do conhecimento científico sobre as crianças” (SARMENTO, 2007, p. 32), e também tem influência na pedagogia, nos cuidados médicos e sociais, nas políticas públicas e na relação cotidiana dos adultos com as crianças. Os autores (1998) descrevem também esta imagem através de duas ideias centrais: a primeira é que as crianças são seres naturais, antes de serem seres sociais. A segunda é que a natureza infantil se desenvolve por estágios através de um processo de maturação.

A última imagem pré-sociológica descrita pelos autores (1998) é a imagem da criança inconsciente: uma criança que se revela quando adulta, e é vista como um preditor do adulto, mais do que como um ser humano completo e um ator social. Esta imagem tem referência nos estudos de psicanálise de Freud e “imputa ao inconsciente o desenvolvimento do comportamento humano, com incidência no conflito relacional na idade infantil, especialmente na relação com as figuras materna e paterna” (SARMENTO, 2007, p. 32).

As variadas imagens sociais da infância se sobrepõem frequentemente e podem confundir a nossa interpretação dos mundos das crianças, seus comportamentos e suas atuações. Convém lembrar também que essas imagens não equivalem a etapas ou estágios históricos, mas sim se revelam e se mostram ao longo do tempo.

Deste modo, a institucionalização moderna da infância deu-se a partir de vários fatores. O primeiro e decisivo fator foi a criação da escola, ou seja, a criação de instâncias públicas de socialização; a institucionalização da escola pública que está vinculada à construção social da infância (SARMENTO, 2004).

Com a criação da escola, houve a existência de uma orientação dupla sendo elas: a desenvolvimentista (focada na formação integral do aluno), inspirada por Jean Jacques Rousseau, e a academicista (focada na transmissão de conhecimentos e disciplina social, inspirada em Foucault) (POLLARD, 1985). A escola tradicional com um modelo formal, academicista e disciplinador, sem a possibilidade de exercer direitos participativos, moldando os pensamentos e sem o direito de ser questionada pelos alunos.

O segundo fator, concomitante à família, foi o cuidado com os filhos pela família nuclear. A família se voltou aos cuidados de proteção e de estímulo do desenvolvimento da criança (SARMENTO, 2004). Simultâneo a este segundo fator, ocorreu a produção de disciplinas e de saberes, além da promoção da administração simbólica da infância, que desenvolveram saberes comportamentais, disciplinares e normativos.

Esses saberes originaram novas disciplinas constitutivas do campo da reflexividade social sobre a criança, com influência poderosa nos cuidados familiares e nas práticas técnicas nas instituições e organizações onde estão as crianças. Destacam-se nesses saberes a pediatria, a psicologia do desenvolvimento e a pedagogia (SARMENTO, 2004, p. 12).

Todos esses fatores se radicalizaram no final do século XX, e a escola se expandiu e se universalizou; “as famílias reordenaram os seus dispositivos de apoio e controlo infantil, os saberes disciplinares sobre a criança adquiriram autonomia e desenvolvem-se exponencialmente” (SARMENTO, 2004, p. 14). Além disso, a administração simbólica da infância conquistou novos instrumentos reguladores com a Convenção dos Direitos da Criança e com marcos regulatórios para a infância.

A ONU promulgou em 20 de novembro de 1989 a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), reposicionando as crianças na sociedade contemporânea. Este documento é o mais reconhecido sobre os direitos humanos, e implica muitas alterações importantes para a categoria social da infância, substituindo a concessão tradicional de proteção, pelo conceito de participação,

dando às crianças direitos semelhantes aos dos adultos (TOMÁS, 2014). A partir daí, a criança reflete uma nova concepção de si: participativa, cidadã e competente. “A criança pequena é um pequeno cidadão, mas um pequeno cidadão não tem pequenos direitos, tem plenos direitos” (SARMENTO, 2013, p. 146).

A administração simbólica refere-se às normas, aos procedimentos que condicionam a vida das crianças em sociedade, às atitudes, ao lugar em que as crianças devem ir, ao que se espera delas, ao que é proibido a elas, ao que é promovido, à sua inserção na vida social e coletiva, assim como o que contribuiu para uma infância global. Porém, Sarmiento (2004) nos lembra que existem desigualdades, sejam relacionadas à condição social, à etnia, ao gênero, ao local de nascimento e à residência e ao subgrupo etário. Essas diferenças fazem com que, dentro da infância global, haja várias infâncias.

Portanto, é muito importante sempre pensarmos que a infância e a criança são construções sociais, assim, não é possível generalizá-las, visto que estão em constantes mudanças no tempo e no espaço. Deste modo, não dá para pensar em uma infância única e homogênea, pois sabemos que as “etapas não são estáveis e suas representações mudam no tempo e no espaço” (BARBOSA; DELGADO; TOMÁS, 2016, p. 107).

A infância precisa ser compreendida no plural, visto que vários fatores e condições citados acima por Sarmiento (2004) fazem com que ela seja móvel e não imóvel, além de levar-nos a refletir que “a criança não é o adulto imperfeito e imaturo, mas é o outro do adulto, isto é, entre a criança e o adulto há uma relação não de incompletude, mas de alteridade” (SARMENTO, 2013, p. 18-19). Sobre esse pensamento da pluralidade da infância, Barbosa, Delgado e Tomás (2016, p. 114) complementam ainda que faz-se necessário “combater a ideia da não racionalidade das crianças perspectivando a infância como uma categoria social específica, mas não isolada e separada do todo social”.

Assim, o “ofício de criança” é configurado a essas normas e atitudes, e está ligado à atividade escolar, aos seus traços comportamentais e ao desempenho ativo das crianças. Portanto, elas possuem ofícios, e a escola é o lugar de excelência onde elas o exercem,

O lugar onde ela 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. Estamos diante do enquadramento da criança – ainda na primeira infância – a papéis institucionalmente prescritos (MARCHI, 2010, p. 190).

Marchi (2010) aponta ainda em seu artigo que:

O “ofício de aluno” pode ser definido antes de tudo com a “aprendizagem das regras do jogo” escolar. Ser “bom aluno” não é somente assimilar conhecimentos, mas também estar disposto a “jogar o jogo” da instituição escolar e estar disposto a exercer um papel que revela tanto *conformismo* quanto *competência*. Assimilar o currículo, não somente o formal, mas também o chamado “currículo oculto” (onde se aprendem as regras não explícitas, mas igualmente necessárias da cena pedagógica) é tornar-se um “nativo da cultura escolar”, capaz de desempenhar o “papel de aluno” sem perturbar a ordem institucional nem demandar atenção particular (MARCHI, 2010, p. 191).

É fato que, a partir do surgimento da escola, as crianças passaram a aprender as regras desse ambiente, pois precisam ser disciplinadas a fim de “não dar muito trabalho”. Inevitavelmente, muitas vezes, essas regras não são compreendidas pelos próprios alunos que precisam cumpri-las.

Como exemplo dessa falta de compreensão por parte das crianças, podemos destacar uma conversa ocorrida durante um dia de observação: Pedro, aluno do 3º ano, sentou-se ao nosso lado e começamos a conversar sobre o que eles faziam durante o intervalo. Pedro disse:

- Teve recreio que eu já segui alguns alunos do 4º e do 5º ano pra ver o que eles faziam.
- Eu disse:
- Sério??!!
- Pedro respondeu:
- Sim!!! Mas, eles são durões, grandes e fortes. Eles brincam mais de futebol.
- Eu perguntei:
- E por que vocês também não brincam de futebol?
- Pedro respondeu:
- Não sei! É regra da escola, só 4º e 5º ano pode jogar futebol, mas eu não sei o porquê!
- E continuamos conversando sobre o que faziam no intervalo (DIÁRIO DE CAMPO).

A partir desta fala, nota-se que muitas vezes cumprir as regras da escola não é tão simples, tornando-se muitas vezes penoso e cheio de esforços, pois as

crianças precisam realizar com sucesso tarefas que elas não escolheram e, muitas vezes, também não compreenderam.

O tempo se passou e o lugar social das crianças já não é mais o de outrora, pois houve um processo, considerado por Sarmento (2004), de reinstitucionalização da infância, ocasionado pelos avanços tecnológicos, pela abertura dos mercados, pela crise ambiental e pelo aumento do desemprego. A partir dessa mudança, a criança adentrou a esfera econômica, passou a participar da economia, tanto na produção, especialmente no trabalho infantil em países periféricos e semiperiféricos, quanto no *marketing*, “com a utilização das crianças na promoção de produtos da moda ou na publicidade e ainda pelo lado do consumo, como segmento específico, extenso e, incrementalmente, importante de um mercado de produtos para a criança” (SARMENTO, 2004, p. 15). Portanto, a partir desse processo de reinstitucionalização, as crianças passaram a “contar” na economia, com a produção de diversos artefatos para elas.

Segundo Sarmento (2004), com a reinstitucionalização, houve uma radicalização na escola em relação ao choque cultural da origem dos alunos, pois, agora, a sociedade terá que conviver com a escola de massas, que é, naturalmente, heterogênea e multicultural. O autor (2004, p. 15) diz ainda que “essa radicalização se exprime na ‘turbulência’ dos contextos organizacionais de ação educativa e em índices de insucesso escolar e de disrupção comportamental”.

Essa vida institucionalizada das crianças abrange produtos culturais como: programas de televisão, vídeos, cinema, desenhos animados, jogos de construção, jogos de informática, parques temáticos, literaturas infanto-juvenis, entre muitos outros. Esses produtos incrementam a comercialização de outros produtos para o consumo das crianças – como nas modas do vestuário infantil, em comidas, em brinquedos, em materiais escolares, em mobiliários infantis, em serviços de recreação, entre outros – e, com isso, poderosamente para a globalização da infância.

Há de se concordar que nem todas as crianças têm acesso às mesmas coisas e aos mesmos produtos culturais. Na escola em que fizemos o trabalho de campo, por exemplo, as crianças não tinham muitas condições financeiras. A grande maioria, senão todas, eram de origem humilde.

A escola se encontrava em um bairro pobre e afastado da cidade, um bairro pequeno, em que há um índice elevado de roubo e de consumo de drogas. Grande

parte das famílias que moram nesse bairro são numerosas e muitas das crianças que estudam na escola pesquisada passam necessidades de alimentação, de vestimenta e de afeto. Sabemos disso, pois, no ano em que dei aula na escola, as professoras titulares das turmas comentavam, visto que tinham um contato maior com os familiares e com as crianças todos os dias por muitas horas.

As diferentes infâncias eram marcadas pela maioria de meninos e de meninas carinhosos e muito alegres. Sempre que acontecia algo de novo em suas casas, era comentado com os colegas, como: a chegada de irmãozinho/a na família, um presente que ganhavam, o que faziam nos finais de semana, os encontros que tinham nos grupos da igreja, enfim, tudo era compartilhado com os demais. Dentre tudo isso, com certeza havia acontecimentos tristes que não eram compartilhados, que marcavam suas infâncias através de situações constrangedoras, de brigas, de constrangimentos, de preconceitos, de estereótipos levados pelas meninas e pelos meninos. Estes, que fazem refletirmos mais uma vez na existência da pluralidade da infância.

Muitas crianças chegavam de manhã na escola com fome (elas mesmas diziam); outras, raramente iam com o uniforme da escola, pois os pais/responsáveis não tinham dinheiro para comprar. Apesar dos fatores mencionados acima, era nítido durante as observações que muitas “carregavam” o consumo em si, seja em seus materiais escolares, seus vestuários, alimentos que consumiam durante o intervalo e nos comentários entre elas.

Figura 3 – Biscoito consumido durante o intervalo.



Fonte: Elaborada pela própria autora.

Figura 4 – Suco consumido durante o intervalo.



Fonte: Elaborada pela própria autora.

Desse modo, a reinstitucionalização da infância na segunda modernidade delineou o processo de globalização e contribuiu muito para o entendimento das culturas infantis, contudo, potencializou as desigualdades. Por conta disso, podemos afirmar a existência de infância e de infâncias, através das diferenças de etnia, de gênero e de condição social, por exemplo.

A literatura infantil, os vídeos assistidos na escola e as imagens em materiais escolares como estojos, mochilas, cadernos; paredes ornamentadas, cartazes, roupas, calçados, alimentos infantis e publicações de vários gêneros fazem com que as crianças entrem em um mundo de significações colocadas em circulação pelas mídias (JOROSKY; QUADROS; MOREIRA, 2014, p. 68).

Dentre os fatores que geram a existência de diferentes infâncias, sem dúvidas, a desigualdade social é um fator predominante, reforçado, muitas vezes, pela mídia. Com isso, percebe-se que as crianças e a infância em geral são afetadas de várias formas, âmbitos e intensidades pela globalização, e cada vez mais provam suas capacidades de resistência, adotando estratégias de vida para garantir sua sobrevivência.

4.3 A criança na perspectiva da Sociologia da Infância

A partir das ideias discutidas na seção anterior, pudemos compreender o quanto as crianças foram marginalizadas, vistas e tratadas como “adultos em miniatura”. Agora, queremos descrever brevemente como elas foram ganhando seu espaço nos estudos da Sociologia.

No final do século XIX, Émile Durkheim (1858-1917), fundador da Sociologia da Educação, foi o primeiro pesquisador a discutir a respeito da relação entre a infância e a escola (QUINTEIRO, 2002). Durkheim buscou entrelaçar os fios da infância aos fios da escola com os objetivos de “moralizar” e de disciplinar a criança. Para o autor, a criança, além de ser questionadora, tem impressões, sentimentos e ocupações que mudam com rapidez, e, para controlar esses “comportamentos endoidecidos” delas, o pesquisador apontou três elementos importantes e fundamentais para desenvolver a educação moral das novas gerações, que precisam ter a capacidade de adequar-se às regras do jogo social, político e econômico.

Os três elementos da moralidade discutidos por Durkheim são: o espírito de disciplina, em que a criança toma gosto pela vida regular e repetitiva, o gosto da obediência, o espírito de abnegação, em que a criança adquire o gosto de sacrificar-se aos ideais coletivos; e a autonomia da vontade (sinônimo de submissão esclarecida) (NASCIMENTO; BRANCHER; OLIVEIRA, 2008).

Durkheim relacionou a educação ao processo de socialização, considerando-a como uma ação de transmissão cultural sucessiva da geração adulta sobre as crianças. A criança era vista como um receptáculo passivo, que absorve do mundo adulto as regras e os valores como algo imposto (MÜLLER; HASSEN, 2009; OLIVEIRA, 2014).

Em contradição a Durkheim, os sociólogos da infância consideram o conceito de socialização de modo diferente da visão vertical indicada pelo autor. Na perspectiva da Sociologia da Infância, é preciso levar em conta os processos sociais que as crianças vivem, apropriando, reinventando e reproduzindo, e não somente atentar-se aos processos de socialização, relacionados às adaptações e às internalizações. É preciso compreender a importância da socialização de modo coletivo, visto que as crianças não são receptáculos passivos das doutrinas dos adultos, mas compartilham e criam culturas com os adultos e os demais pares (DELGADO; MÜLLER, 2005).

No ano de 1930, na Europa, Marcel Mauss iniciou a ideia da construção de uma “Sociologia da Infância”. Entretanto, neste período, a infância sofreu um processo de “apagamento” e passou a ser ignorada do ponto de vista conceitual. Enquanto, no Brasil, somente na década de 1940, com o estudo de Florestan Fernandes, orientado por Roger Bastide, “As trocinhas do Bom Retiro”, foi possível notar a infância como sujeito/objeto de pesquisa na sociologia, atribuindo à criança o papel de agente social. Em sua pesquisa, o autor apropriou-se dos modos como as crianças se organizavam em grupos e viviam a cultura infantil. O objetivo inicial da investigação era o folclore infantil, porém a observação densa e cautelosa de Florestan Fernandes notou outras questões relacionadas às trocinhas (grupo de crianças que se reuniam para brincar), o que superou o objetivo inicial, e o descobrimento de outros temas: relações construídas e processos de socialização entre as crianças, brincadeiras e papéis determinados para e pelas crianças. (MÜLLER, 2006).

No final do século XX, o tema criança/infância ampliou-se nos estudos da Sociologia e passou a ser pesquisada pela Sociologia da infância. Antes disso, os estudos sobre a infância eram vinculados apenas às instituições família e escola, sendo a família como o ambiente de socialização primária e a escola como apropriação de saberes.

A Sociologia da infância é um campo que se encontra em ascensão que emergiu através de trabalhos da década de 1980. Esses trabalhos iam contra a ideia de que a criança era apenas um ser biológico, e autores como Sarmiento (2004), Pinto e Sarmiento (1997), Corsaro (2011), Muller (2006), entre muitos outros, começaram a publicar suas obras e pesquisas com crianças. As obras publicadas descreviam a criança como um sujeito social, que não é passivo em seu processo de socialização, um sujeito que faz história e produz cultura. O reconhecimento da criança como “ator social ativo é um dos pressupostos básicos propostos pela Sociologia da Infância” (LIMA; MOREIRA; LIMA, p. 100, 2014).

Sarmiento (2008, p. 19) descreve que

A Sociologia da Infância tem vindo, sobretudo no decurso das duas últimas décadas, a ganhar maior expressão, através da criação dos seus próprios conceitos, da formulação de teorias e abordagens distintas e de constituição de problemáticas autônomas. Considerando, simultaneamente, as dimensões estruturais e interativas da infância, a Sociologia da Infância desenvolve-se contemporaneamente, em boa parte, por necessidade de compreensão do que é um dos mais importantes paradoxos atuais: nunca como hoje as crianças foram objeto de tantos cuidados e atenções e nunca como hoje a infância se apresentou como a geração onde se acumulam exponencialmente os indicadores de exclusão e sofrimento.

Com isso, entende-se que a Sociologia da Infância não se ocupa somente com as crianças, mas com a totalidade da realidade social.

Kosminsky (2009) relata que a constituição da Sociologia da Infância, como um campo do saber, iniciou-se primeiramente nos países nórdicos, na Europa Ocidental e nos Estados Unidos. Em seguida, sua construção aconteceu nos países da América Latina, designadamente, no Brasil.

Segundo Oliveira (2014), os sociólogos da infância se reuniram pela primeira vez em 1990, no Congresso Mundial de Sociologia. Nota-se que, mesmo sendo um campo do saber recente, esses estudos despertaram diversas questões importantes

acerca do modo que a infância era entendida nas diferentes áreas do conhecimento como: Psicologia, Medicina, Pedagogia e até da própria Sociologia.

Este campo do saber considera o fenômeno social da infância, a criança como ator e a infância como construção social, opostamente aos métodos reducionistas. Sendo assim, Prout (2005) afirma que não existe uma concepção única de infância, existem diferentes infâncias, devido aos fatores relacionados à heterogeneidade, como: classe social, gênero, etnia, religião, estética, entre outros.

Todavia, contrariamente à Prout (2005), Qvortrup não concebe a infância como um conceito plural. Segundo o autor, a infância é constante, universal e está presente em todas as sociedades, possuindo características comuns que devem ser consideradas e generalizadas (OLIVEIRA, 2014).

4.4 Correntes da Sociologia da Infância

O campo da Sociologia da Infância tem algumas diferenças internas dentro de si, como as “correntes” ou as “abordagens” que são distintas em suas concepções, temáticas e metodologias. As “correntes” ou “abordagens” são denominadas como: estudos estruturais, estudos interpretativos e estudos de intervenção, existem “estilos” de investigação e temáticas diferenciadas (SARMENTO, 2008).

É importante lembrar que apesar da distinção entre as correntes que Sarmento (2008, p. 30) descreve que é uma “distinção intencionalizada por uma preocupação analítica” e que nenhuma corrente reduz a outra, muito pelo contrário, há pesquisas em que as correntes se cruzam, podendo haver dois ou até três tipos de correntes juntas.

A corrente denominada “Estudos estruturais” não deve ser confundida com o “estruturalismo” ou “estruturo-funcionalismo”. Ela busca compreender como a infância se relaciona com as outras categorias geracionais, levando em conta os indicadores demográficos, sociais e econômicos, e como a relação entre essas gerações afeta as estruturas sociais. Os recursos com métodos estatísticos e estudos documentais são muito importantes e utilizados nesta corrente. Os temas mais pesquisados por ela são as políticas públicas, a economia, a demografia e o estudo das imagens históricas da infância (SARMENTO, 2008).

A segunda corrente é intitulada “Estudos de intervenção”. Nela, a infância é vista como uma construção histórica, um grupo social oprimido que vive em condições de exclusão social. A intervenção, os estudos de investigação ação ou de investigação participativa estão vinculados a ela, que apresenta como temas de estudos as políticas públicas para a infância, os maus-tratos à infância, a infância e os movimentos sociais e as dominações cultural e patriarcal (SARMENTO, 2008).

A terceira e última corrente é a “Estudos interpretativos”, utilizada em nossa pesquisa. Baseados nos Estudos interpretativos, consideramos que as crianças fazem parte de uma categoria social, a infância, e que estabelecem interações com os adultos, que as levam a reproduzir culturas e, conseqüentemente, recriam essas culturas durante as interações com seus pares. Sendo assim, o conceito de “reprodução interpretativa”, escrita por Corsaro (2005) – que é a capacidade que as crianças têm de interpretar e de transformar a cultura transmitida pelo adulto –, é central nesta vertente de pesquisa. Os estudos etnográficos, os estudos de caso e outros estudos qualitativos são predominantes nesta corrente, que privilegia temas como: culturas da infância, crianças, as crianças dentro das escolas, as crianças em espaços urbanos, mídias e as TIC, o lazer, o jogo e a cultura lúdica (SARMENTO, 2008).

As diferentes correntes descritas nos levam a refletir teoricamente as especificidades da infância e seus percursos.

4.5 Infâncias e crianças na escola: uma construção de direitos, conhecimento e socialização

Durante este trabalho, vimos que nos tempos remotos a criança era vista apenas como um adulto em miniatura, sem autonomia e sem vontades próprias. Mesmo com esta constatação, algumas investigações e estudos têm nos auxiliado de maneira positiva, no intuito de compreendermos melhor as imagens das crianças, suas produções de culturas e seus direitos, que muitas vezes não são respeitados.

Assim, as crianças estão sendo cada vez mais estudadas pela Sociologia e vistas não como um objeto empírico de investigação sociológica, mas sim como uma categoria social do tipo geracional (infância). Apesar de tantos estudos, a infância é atravessada por contradições e por desigualdades.

Sarmiento (2005) descreve que em todas as épocas a sociedade construiu ideias e imagens das pessoas de idades mais jovens. Com isso, a construção da diferenciação de infância e de adulto só foi constituída a partir dos primórdios da modernidade, originando duas ideias de infância: positiva e negativa.

A criança é considerada como o não-adulto e este olhar adultocêntrico sobre a infância regista especialmente a ausência, a incompletude ou a negação das características de um ser humano “completo”. A infância como a idade do não está inscrita desde o étimo da palavra latina que designa esta geração: in-fans – o que não fala (SARMENTO, 2005, p. 23).

A partir disso, a infância foi sendo marcada como a idade da ausência da linguagem e a idade da não-razão. Sobre isso, em contrapartida, Sarmiento (2005, p. 25) diz ainda que

A infância não é a idade da não-fala: todas as crianças, desde bebés, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) por que se expressam. A infância não é a idade da não-razão: para além da racionalidade técnico-instrumental, hegemónica na sociedade industrial, outras racionalidades se constróem, designadamente nas interacções entre crianças, com a incorporação de afectos, da fantasia e da vinculação ao real. A infância não é a idade do não-trabalho: todas as crianças trabalham, nas múltiplas tarefas que preenchem os seus quotidianos, na escola, no espaço doméstico e, para muitas, também nos campos, nas oficinas ou na rua. A infância não vive a idade da não-infância: está aí, presente nas múltiplas dimensões que a vida das crianças (na sua heterogeneidade) continuamente preenche.

A infância é ao mesmo tempo uma categoria social, do tipo geracional. São sujeitos que interpretam, que são agentes culturais e que são atores sociais. São sujeitos que, ao receberem uma cultura constituída, têm a capacidade de transformar essa cultura em lugares e em papéis sociais.

As crianças têm maneiras próprias e específicas de significar as ações. Contudo, não se pode pensar quem por isso, elas sejam bobas ou, como Ariès (1981) retrata em seus estudos, crianças “bibelot”.

Diante disso, Catarina Tomás (2014) diz que conhecer os direitos da criança é uma tarefa complexa, pois, a partir desses direitos, as práticas educativas dos educadores precisam sofrer algumas alterações, além de romper com pensamentos

que taxam as crianças como “anjos” ou como “demônios”.

Assim, em termos globais, o grau de intensidade que trata dos direitos das crianças, é baixo, pois há uma grande desvalorização em manter os seus direitos, afinal, o mundo têm se tornado cada vez mais complexo e desigual.

Estes efeitos também vêm de imposições políticas. A autora (2014) descreve que desde a década de 1990, ocorreram várias mudanças nas políticas da infância na Europa central, e que estas mudanças foram influenciadas por consultores econômicos, como consultores da Universidade de Harvard, do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional e da União Europeia, porém, as ações políticas e orçamentais, nem sempre priorizam as crianças. Tomás (2014, p. 133) diz que, “pode-se mesmo afirmar que a maioria dos discursos sobre a infância configura-se numa peça decorativa, distante das realidades e quotidianos das crianças e das suas famílias”.

Em contrapartida, os Estudos da Criança, em suas investigações sobre e com crianças, têm contribuído para o fortalecimento da imagem delas como sujeito de direitos. Destaca-se a Sociologia da Infância, que considera a criança como um ator social e a infância como categoria social do tipo geracional, e desconsidera o pensamento de que a criança seja um adulto em miniatura ou um ser em devir.

Em 20 de novembro de 1989 foi gerado o movimento pelos direitos das crianças, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), constituindo um avanço encorajador, exprimindo uma concepção de criança competente, cidadã e participativa (SARMENTO, 2013). A CDC

É um documento resultante de uma conjuntura histórica e apesar de ser o documento de direito internacional com maior reconhecimento jurídico à escala global tem incompletudes, contradições e insuficiências que carecem de ser superadas. No entanto, constitui a base de um consenso possível, a partir do qual se podem desenhar políticas mais amplas e com maior capacidade de transformação social (SARMENTO, 2013, p. 141).

Assim, a CDC se justifica nas próprias crianças e fundamenta-se nas necessidades reais das mesmas – de brincar, de aprender, de viver e de conviver com os outros, excluindo qualquer tipo de discriminação e de desigualdade.

A partir disso, Sarmento (2013) traz quatro linhas de desenvolvimento de um

programa de intervenção que diz respeito à organização das escolas apoiadas nos direitos da criança para uma organização democrática. As linhas são: 1) Organizar a educação infantil como um campo de possibilidades, que significa estruturar o projeto político pedagógico a partir das realidades sociais e culturais das crianças, identificando e considerando o que as elas já sabem; 2) Pensar as instituições educativas como um lugar de encontro de culturas, ou seja, ninguém é vazio de cultura, sendo assim, as crianças são sujeitos de culturas e as culturas infantis são o lugar onde elas constroem e se relacionam com o mundo; 3) Construir a escola ou jardim de infância como o mundo de vida das crianças. Aqui, entende-se que a escola infantil não é apenas um lugar de cultura, mas também um lugar de vida, em que a escola e a família precisam estabelecer laços; e 4) Organizar a escola ou jardim de infância como um pólis, que significa considerar a criança como um pequeno cidadão de plenos direitos, que desenvolve uma identidade individual e social em seus contextos escolares. A partir dos contextos das linhas citadas acima, acredita-se que as crianças partilharão experiências e construirão valores próprios (SARMENTO, 2013).

Entendemos que a temática dos direitos das crianças é muito importante e que deve ser mais conhecida pelos adultos em geral, e também pelos professores, pois esses direitos ajudam a nortear a ação educativa e pedagógica dos mesmos.

Há outros documentos que também contemplam alguns direitos das crianças como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, que disciplina a estrutura e o funcionamento do sistema escolar brasileiro. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que foi concebido para assegurar a proteção integral da infância e da juventude.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (DCNEF, 2010), em que seus fundamentos se baseiam no direito à educação, e à oferta de uma educação com qualidade social. Norteados por princípios éticos, políticos e estéticos, a DCNEF compreende que os alunos do Ensino Fundamental são

Crianças e adolescentes de faixas etárias cujo desenvolvimento está marcado por interesses próprios, relacionado aos seus aspectos físico, emocional, social e cognitivo, em constante interação. Como sujeitos históricos que são, as características de desenvolvimento dos alunos estão muito relacionadas com seus modos próprios de vida e suas múltiplas experiências culturais e sociais, de sorte que

mais adequado seria falar de infâncias e adolescências no plural (BRASIL, 2010, p. 9).

Sendo assim, como sujeitos históricos que são, as crianças devem ser respeitadas e consideradas em suas particularidades, em qualquer circunstância, visto que elas são seres que produzem cultura e são ativos no mundo em que vivem.

A DCNEF compreende também a necessidade da valorização das diferentes manifestações culturais, do cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade e do enriquecimento das diferentes formas de expressão e de criatividade das crianças. No Ensino Fundamental, as crianças também são direcionadas à aquisição de novas habilidades, novos conhecimentos e à formação de atitudes e de valores para uma visão crítica do mundo (BRASIL, 2010).

Para que as crianças cheguem ao Ensino Fundamental, é necessária a passagem pela Educação Infantil. Então, apesar deste trabalho investigar crianças no Ensino Fundamental, achamos importante citar alguns documentos relacionados à Educação Infantil que também contribuem para o conhecimento do direito das crianças. Entre eles, está o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), composto por três volumes, elaborado pelo Ministério da Educação e do Desporto, que tem o objetivo de auxiliar na realização do trabalho educativo diário junto às crianças pequenas (BRASIL, 2010).

Esse documento afirma que alguns dos princípios na colaboração do exercício da cidadania é “o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil” (BRASIL, 1998, v. 1, p. 13). Na brincadeira, a criança transforma os conhecimentos que já possuía, recria e fantasia o mundo que a cerca.

Para o RCNEI:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças

felizes e saudáveis (BRASIL, 1998, v. 1, p. 23).

Neste sentido, os professores devem proporcionar às crianças situações de brincadeiras no contexto escolar. “O brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia” (BRASIL, 1998, v. 2, p. 22), pois na brincadeira, a criança desenvolve a atenção, a memória, a imaginação, além de desenvolver algumas capacidades de socialização, através da interação entre os pares, e da experimentação de algumas regras que podem ser colocadas ao longo da brincadeira. “Ao brincar, as crianças podem reconstruir elementos do mundo que as cerca com novos significados” (BRASIL, 1998, v. 3, p. 171).

Para concluir, trouxemos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), promulgada no dia 17 de dezembro de 2009, que reúne princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, com o intuito de orientar as instituições na elaboração, planejamento, execução e avaliação das propostas pedagógicas e curriculares (BRASIL, 2009).

O art. 4º da (DCNEI, 2009) aponta que a criança é um sujeito histórico, 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.

Logo mais adiante, no art. 8º, consta que as propostas pedagógicas das instituições infantis devem garantir à criança acesso a processos de apropriação, de renovação e de articulação de conhecimentos e de 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 (BRASIL, 2009).

A partir da legislação sobre os direitos das crianças, é possível entender que a participação das crianças é uma forma de cidadania infantil, que a criança é um cidadão pleno de direitos, e que estes devem ser respeitados por todos, com responsabilidade e ética em qualquer ambiente, lugar e contexto que estejam. Sendo assim, queremos destacar um ambiente em que as crianças estão inseridas há muitos anos e muitas passam a maior parte do tempo dentro dele: a escola. Esta, que a todo momento precisa analisar as condições sociais de suas crianças, suas formas de vida, seus desafios, para que juntos caminhem para um bom

desenvolvimento; caso contrário, o caminho não terá bom êxito.

A partir disso, Sarmiento (2013) descreve que muitas vezes a ação pedagógica, tem uma visão histórica, universalizada e socialmente vazia da educação das crianças, e que a educação continua presa em “modelos pedagógicos” que não olham e não escutam de forma atenta e interessada os gostos das crianças, suas interpretações, o que dizem, e o que sentem. Assim, as crianças são vistas como um ‘objeto abstrato’, desconsideradas em suas particularidades, suas culturas, seus modos de ser e agir.

Sarmiento (2013) descreve a visão da criança como um sujeito sem opinião, sem voz e sem vez, ou seja, como um objeto abstrato, mencionado acima, que tende a ocultar três aspectos centrais da infância: 1) A infância não é um fato natural, mas uma construção social, apoiada na história e marcada pelo tempo e por suas condições sociais de existência; 2) As crianças são sujeitas a variados processos socializadores “determinados por valores sociais, culturais e religiosos distintos” (SARMENTO, 2013, p. 133); 3) Apesar de a infância ser uma categoria social permanente, as mudanças sociais têm bastante influência em seus processos de relações entre as diferentes gerações.

Em resumo, a infância é uma condição histórica, e, diante disso, não dá para se ter uma concepção universal de criança presa a modelos pedagógicos fixos ou querer reduzir a educação em um conjunto de metas e de técnicas, chegando até à mercadorização da educação, em que as famílias são os clientes, os professores são os colaboradores e as crianças são os produtos.

Sarmiento (2013, p. 134) pontua ainda que “tecnização assim pretendida tende a fazer ignorar a natureza política da ação educativa e a configurar o campo da intervenção pedagógica como o terreno de promoção da ‘one best way’ para a educação das crianças”. Com esse pensamento, as crianças são vistas como seres educáveis, a partir de padrões pré-definidos e independentemente do contexto social em que vivem.

Algumas escolas e profissionais são atraídos por empresas de materiais prontos de apoio pedagógico, manuais de fichas e atividades prontas, que reduzem a educação a um conjunto de metas que não são capazes de fazer o que só o professor é capaz de fazer: ouvir as crianças em sua condição humana e social e construir dinâmicas educativas e significativas para elas.

As crianças precisam “redescobrir a vida na escola, o lúdico na escola – através da originalidade da escola” (MARCELLINO; OLIVIER, 1996, p. 133) por meio de seus professores. Educar não se limita apenas a repassar informações ou mostrar caminhos. Educar é auxiliar a criança a ter consciência de si mesma e da sociedade em que ela está inserida, proporcionando diversas ferramentas para que ela possa escolher o que mais se caracteriza com seus valores e metas (RESENDE; ROCHA, 2008).

Neste sentido, a escola precisa repensar quem ela está educando, bem como considerar e respeitar as necessidades e as culturas de cada criança, fazendo com que ela aprenda em todos os aspectos: conceitual, procedimental e atitudinal. Lembrar sempre que as crianças têm formas próprias de interpretar o mundo, de pensar, de agir e de sentir.

Tudo isso, nos desafia a pensar as crianças como seres ativos, e não meros objetos de pesquisa, a pensar pesquisa com crianças e não apenas sobre crianças, e, o mais importante, considerar suas culturas, pois elas são sujeitos de diferentes épocas, diferentes regiões e diferentes contextos sociais. Esses fatores mencionados mudam a forma de vida das crianças.

4.6 Infância, educação e cidadania

A cidadania ativa e consciente dos alunos é um ponto muito importante quando tratamos do meio escolar, pois situações políticas, simbólicas e de exclusão social estão muito presentes neste ambiente. Com isso, Sarmento (2005) nos dá pistas de como a instituição escolar pode ajudar contra a exclusão social através de três eixos estruturantes da escola: 1) os saberes escolares e a diversidade cultural dos alunos; 2) a inserção territorial do estabelecimento de ensino e o sentido do projeto educativo comunitário; 3) a natureza da participação no interior da organização escolar.

O primeiro, saberes escolares e a diversidade cultural dos alunos, é o eixo em que a escola é chamada a respeitar a pluralidade, as formas, os conteúdos culturais, modos e os estilos de todos os seus alunos. Sarmento (2005) descreve que a compreensão da multiculturalidade pode ser resolvida com a mobilização da construção de saberes éticos e respeitosos em relação a todos os públicos

escolares, assim como o respeito à diversidade cultural e à defesa de uma prática educativa não excludente.

A instituição pesquisada tinha alguns projetos que remetem ao primeiro eixo. Durante o ano letivo, projetos voltados à inclusão de pessoas com deficiência e contra o racismo eram trabalhados com os alunos. Havia também um aluno autista na escola, que era muito bem quisto pelas crianças. Ele estava sempre rodeado de pessoas ao seu redor, as crianças o inseria em suas brincadeiras e jogos. Acreditamos que os projetos trabalhados influenciaram de forma positiva nessa relação das crianças.

O segundo eixo é a inserção territorial do estabelecimento de ensino, em que a escola faz um duplo movimento de um projeto educativo que sai de dentro da escola para a comunidade e da comunidade para dentro da escola. Essa parceria com a comunidade em que a escola está localizada é de grande importância, pois é uma ótima oportunidade para que juntos (escola, alunos e comunidade) sejam parceiros.

As crianças da instituição pesquisada tinham passeios fora da escola para conhecer alguns lugares da cidade, além da Associação de pais e mestres (APM), em que os pais eram convidados a fazer parte de uma associação. Nela, eles ajudavam a escola na organização de pequenos eventos e de projetos para a arrecadação de verba para a mesma, e estavam a par de tudo o que ocorria na escola. Na foto a seguir, foi registrado uma reunião em que os pais da APM fizeram para a realização de uma festa na escola.

A instituição também tinha um projeto musical: “A fanfarra da escola”, em que algumas vezes as crianças pertencentes a este projeto tocavam em frente à escola, e toda a comunidade tinha acesso à apresentação.

Figura 5 – Reunião APM.



Fonte: Foto cedida pela coordenadora da escola.

A próxima foto retrata a apresentação de um projeto de trânsito realizado com as crianças, em que elas estudaram as leis de trânsito, os direitos e os deveres dos pedestres e dos condutores de automóveis, meios de locomoção e os cuidados que se deve ter no trânsito. Este projeto contribuiu significativamente na atuação deles, tanto na comunidade quanto em qualquer lugar que eles estejam, afinal, o trânsito está presente no cotidiano de todos. Essa apresentação ocorreu no Anfiteatro Municipal para toda a comunidade interessada.

Figura 6 – Apresentação do Projeto de Trânsito.



Fonte: Foto cedida pela coordenadora da escola.

A foto seguinte registrou uma visita feita ao Anfiteatro Municipal. Foi uma oportunidade que as crianças tiveram para conhecer todo o espaço que é cedido para a comunidade do município. Na ocasião, eles conheceram a parte interna e externa do anfiteatro.

Figura 7 – Passeio Cultural ao Anfiteatro Municipal.



Fonte: Foto cedida pela coordenadora da escola.

O terceiro eixo, a natureza da participação no interior da organização escolar, os alunos são convidados a participar democraticamente das decisões no interior do contexto escolar. Construindo seus direitos e seus deveres de cidadania, fazendo do espaço escolar um espaço de reflexão e de participação ativa.

O projeto “Bombeiro Mirim”, realizado uma vez por semana na instituição pesquisada, era um momento em que as crianças tinham a oportunidade de refletir sobre diversas situações que poderiam encontrar perigo em seu cotidiano, como: pequenos incêndios, vazamentos de gás na cozinha de suas casas, utilização do extintor, entre outras situações que os levavam a pensar em deveres de cidadãos responsáveis, tanto dentro quanto fora do ambiente de suas casas.

Na imagem a seguir, as crianças estavam em um dos momentos do projeto. Neste dia, estávamos na escola, quando o bombeiro chegou para a realização do projeto. Foi ensinado como agir durante um vazamento de gás de cozinha, como utilizar extintores e alguns materiais de primeiros socorros.

As crianças gostaram muito do projeto e ficavam muito atentas a todos os ensinamentos do bombeiro. Tiravam dúvidas, faziam perguntas. Era um momento de muito conhecimento e aprendizado. Este projeto levou os alunos a conhecerem seus deveres de cidadania em meio a situações de perigo, além de proporcionar refletirem e participarem ativamente dos exemplos dados pelo bombeiro.

Figura 8 – Projeto “Bombeiro Mirim”.



Fonte: Elaborada pela própria autora.

O “Grêmio Estudantil”, projeto comentado no início dessa dissertação, também era de grande importância, pois a participação das crianças, desde a criação das chapas, temas e propostas para melhorias da escola e convivência entre os alunos os faziam refletir e participar ativamente de decisões importantes para o bom andamento do ambiente escolar.

A seguir, há um registro de um dia em que uma chapa do grêmio estava reunida para decidir quais propostas apresentariam aos alunos da escola antes da votação. A criação de cartazes e de fitinhas com o nome da chapa também acontecia.

Figura 9 – Ação do Grêmio Estudantil.



Fonte: Foto cedida pela coordenadora da escola.

A partir desses eixos apresentados por Sarmento (2005), podemos refletir a importância da educação e da cidadania ativa das crianças, tanto dentro do ambiente escolar quanto fora dele, e como a escola é capaz de ajudar nesse processo tão importante e fundamental para o crescimento das crianças, a fim de se tornarem adultos conscientes de seus direitos e de seus deveres.

5. “AH, A GENTE COME, BRINCA, PULA CORDA, CORRE” – OS EIXOS ESTRUTURADORES DAS CULTURAS DA INFÂNCIA

Nas seções anteriores, vimos que as crianças são ativas em seu processo de desenvolvimento cultural e que produzem suas próprias culturas no lugar em que vivem, além de se apropriarem criativamente das informações do mundo dos adultos para, assim, produzirem suas próprias culturas de pares.

Descrevemos, também, brevemente sobre a reprodução interpretativa, esta que permite que a criança se torne parte da cultura humana, contribuindo, assim, para reprodução e para extensão, através dos combinados com os adultos ao seu redor e de suas produções criativas juntamente a outras crianças.

Destacamos uma discussão mais detalhada sobre o conceito de reprodução interpretativa nas culturas de pares das crianças, bem como e sobre os quatro eixos estruturadores das Culturas da Infância, denominados por Sarmento (2004) de uma forma mais densa, atrelando-os às observações feitas na instituição pesquisada. A compreensão desses eixos é muito importante para ampliar a visão que temos da produção da cultura das crianças e seus pares, visto que em todo tempo e lugar elas são ativas em seu processo de desenvolvimento.

A partir da discussão que faremos dos eixos estruturadores, compreenderemos a criança como sujeito ativo, que tem suas características próprias. Além do mais, será ressaltado sua maneira de ser, de estar e de se relacionar com o mundo em que vive, seja com as pessoas, com os objetos, com situações indesejáveis, e até mesmo com o tempo.

5.1 Infância e suas culturas: a criança como sujeito ativo no mundo em que vive

Desde cedo, muitas crianças iniciam sua participação em rotinas culturais e em atividades coletivas fora da família, como: creches, pré-escola, aulas de ballet, judô, natação, inglês, entre outras atividades. Com isso, a partir da interação com outras crianças, elas produzem uma “série de cultura de pares, na qual conhecemos, e práticas da infância são gradualmente transformadas em conhecimentos e habilidades necessárias para participar do mundo adulto” (CORSARO, 2011, p. 53).

É importante sabermos que, as crianças se apropriam de forma criativa das informações que captam do mundo adulto, para produzir suas próprias culturas de pares, então, essa produção não é uma apropriação ou uma imitação do mundo adulto, e sim uma transformação criativa das informações do mundo adulto para responder às preocupações do seu mundo (CORSARO, 2011).

A partir disso, entende-se que as culturas de pares infantis têm crédito suficiente para documentações e para estudos de si, visto que vários autores, como Corsaro (2005; 2011), Sarmento (2004; 2005; 2007), Müller (2006; 2009), Lima e Lima (2008; 2013; 2014), Moreira (2014), Watanabe (2017; 2016), Furlan (2018; 2019), entre outros, relatam sobre essa importante cultura de pares, e são desafiados cada vez mais a levar as crianças a sério em suas pesquisas e em seus estudos, além de admirar as contribuições infantis para a reprodução e para a mudança social.

O desafio de levar as crianças mais a sério, de ouvir mais as vozes dos pequenos está em nosso cotidiano o tempo todo. O “simples” gesto de parar para ouvir suas histórias, suas piadas, os fatos ocorridos em uma determinada situação, o abaixar-se na altura da criança para falar com ela, fazem toda diferença.

Durante as observações na instituição pesquisada, buscamos superar esse desafio, com o intuito de levá-las mais a sério e de deixar a autoridade de adulto de lado, para que as crianças se sentissem à vontade perto de nós, e não com medo do que estávamos fazendo no meio deles ou do que observávamos e anotávamos no caderno (o diário de campo).

Em uma das observações, estávamos no corredor da escola, em direção à saída, quando José passou correndo ao lado e perguntou apontando para o diário de campo, pois sempre o levávamos à mão:

- Meu nome “tá” aí?

Respondi com um:

- Hãh?

José disse:

- De bagunceiro (risos).

Eu disse:

- Esse caderno não é para anotar bagunceiros não, pode ficar tranquilo (risos).

José:

- Aaaaaaah tá! Tchau! (DIÁRIO DE CAMPO).

No início das observações, algumas crianças nos perguntavam: “O que você está anotando aí”, ou “O que você está escrevendo? O nome dos bagunceiros?”, ou até “Matheus bagunçou na sala. Eu me comportei, escreve aí”. Diante dessas perguntas, sempre respondíamos que não era caderno de anotações de bagunceiros ou algo do tipo, e sim um caderno que anotávamos as brincadeiras que eles faziam durante os intervalos, como eles brincavam e como eram seus grupos e suas interações.

5.2 As Culturas da Infância e a Reprodução Interpretativa

Ser um adulto atípico no meio das crianças não é tão fácil, porém, aos poucos percebíamos que íamos conquistando nosso lugar no meio delas. Notávamos isso quando sentiam nossa falta, quando aparecíamos algum dia na escola, quando percebiam algumas mudanças físicas na pesquisadora, do tipo: mudança nos cabelos ou nos óculos de grau, ou até no momento em que batia o sinal para retornarem para as suas salas e antes de irem para a fila vinham dar “tchau”, “até amanhã”, “tchau prô”, “tchau Carol”, ou até um abraço, que alguns me davam como um gesto de despedida.

Um dia estávamos sentados no banco, como de costume, e Luiz chegou perto de nós, segurando seu lanche (uma vasilha com bolo) e perguntou:

- Oie! Você veio ver a gente jogar bola?

Eu respondi:

- Sim Luiz, tudo bem com você?

Luiz disse:

- Tudo bem! Olha, cuidado com a bola tá, pra não te acertar! Você quer bolo?

Eu disse:

- Obrigada! Hoje não estou com fome, acabei de comer em casa (DIÁRIO DE CAMPO).

E Luiz saiu para jogar bola e comer seu lanche.

Figura 10 – Crianças jogando bola no intervalo.



Fonte: Elaborada pela própria autora.

Nesse mesmo dia, Bruno foi ao nosso encontro no banco em que estávamos sentados e disse:

- E aí prô! “tamo” tendo uma treta ali, por causa da bola (risos) (DIÁRIO DE CAMPO).

Achamos engraçada a maneira como ele falou e, ao mesmo tempo, nos sentíamos cada dia mais perto deles, pelo fato de nos contarem algumas de suas situações que fazem escondidos dos adultos, e também pela forma que nos contaram, com descontração e gírias.

Assim era o dia a dia na escola, percebendo as culturas infantis, suas produções, seus grupos e suas interações. Corsaro (2011) diz que é necessário nos libertar da visão tradicional da cultura de pares, ou seja, uma visão que a cultura de pares concentra-se apenas em resultados positivos ou negativos, através de experiências com pares e de seus comportamentos.

Cultura infantil não é algo em que as crianças pensam constantemente para orientar seu comportamento. A cultura de pares é pública, coletiva e performática. Portanto, em consonância com nossa abordagem interpretativa, defino cultura de pares infantis

como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais (CORSARO, 2011, p. 128).

Como a cultura de pares é pública, coletiva e performática, uma peça importante no desenvolvimento dessa cultura é a família, que desempenha um papel fundamental nesse processo, pois, nos primeiros anos das crianças, grande parte das rotinas culturais adulto-criança ocorre na família. Conforme as crianças têm experiências fora dela, em suas atividades fora de casa, elas vão se preparando e experimentando interações diferentes (interpessoais e emocionais) e utilizam o que viveram no seio familiar.

A obra de William A. Corsaro (2011) *Sociologia da Infância* descreve que tanto as crianças quanto os adultos, participam ativamente na construção social da infância e da reprodução interpretativa de suas culturas. Deste modo, entende-se que os adultos são importantes no crescimento das crianças.

Em suas pesquisas, Corsaro (2011, p. 128) descobriu a “cultura de pares”, a qual ele define como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais” e, assim, analisando o processo de sua construção, propõe o conceito de “reprodução interpretativa”:

O termo reprodução significa que crianças não estão somente internalizando a sociedade e a cultura, e sim contribuindo ativamente para a produção e mudança cultural, interpretativa engloba os aspectos inovadores e criativos da participação da criança na sociedade (MÜLLER; CARVALHO, 2013, p. 47).

Deste modo, a reprodução interpretativa é adversa à visão de reprodução passiva. A reprodução interpretativa é simulada como uma espiral a qual as crianças produzem, além de participarem de inúmeras culturas de pares que se articulam. Contudo, muitas vezes, o olhar adultocêntrico não compreende essas culturas e contribui para a ausência das vozes das crianças, tanto nas pesquisas quanto em sala de aula, pois grande parte dos docentes não se atenta a essas culturas.

Para Sarmiento (2002), as culturas da infância demonstram a cultura social que pertencem as crianças, que são distintas das culturas adultas, utilizando

maneiras específicas de inteligibilidade, de representação e de simbolização do mundo.

Devemos nos remeter ao fato de que as Culturas da Infância se constituem na sociedade em que as crianças se encontram. Esta inserção ocorre por meio de manifestações particulares que carecem de maior compreensão.

[...] inventariação dos princípios geradores e das regras das culturas da infância é uma tarefa teórica e epistemológica que se encontra em boa medida por realizar. Constitui deste modo, um desafio científico a que se não podem furtar todos quantos se dedicam ao estudo da criança. Esse esforço científico deve, ao meu ver, seguir os quatro eixos estruturadores das culturas da infância: a interactividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração (SARMENTO, 2004, p. 23).

Dialogando com as pesquisas de Corsaro (2011), que nos ajuda a entender melhor a expressão *Reprodução interpretativa e cultura de pares em crianças*, vemos, cada vez mais, que observar as crianças brincando com seus pares é uma poderosa estratégia de investigação quando se quer descrever as trocas interpessoais e procurar compreender “o modo como reproduzem, assimilam, interpretam e produzem cultura” (Müller; Carvalho, 2009, p. 52).

Müller e Carvalho citam Corsaro explicando que o termo *Interpretativa*

Captura os aspectos inovadores da participação da criança na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a entender seus interesses enquanto crianças (MÜLLER; CARVALHO, 2009, p. 52).

E o termo *Reprodução*

Significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança cultural. Significa também que as crianças são circunscritas pela produção cultural. Isto é, crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros (MÜLLER; CARVALHO, 2009, p. 52).

A partir dessas explicações, é possível concluir que as crianças vão além de selecionar parte do que apreendem para atingir seus propósitos no brincar, criando novas regras, novos procedimentos e novas informações em suas diversas situações e brincadeiras. Assim, desde seu nascimento, a criança encontra valores,

crenças, representações próprios, bem como os papéis de cada membro da sua família. Vendo isso, a criança se apropria de tudo, assumindo o seu lugar no mundo.

As culturas infantis se aprofundam e se desenvolvem em modos específicos na comunicação intra e intergeracional:

As culturas da infância exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo. As crianças portuguesas pertencem à cultura (heretogênea e complexa) portuguesa mas contribuem activamente para a construção permanente das culturas da infância. Nesse sentido há uma “universalidade” das culturas infantis que ultrapassa consideravelmente os limites da inserção cultural local de cada criança. Isso decorre do facto das crianças construírem nas suas interações “ordens sociais instituintes” (Ferreira, 2002), que regem as relações de conflito e cooperação, e que actualizam, de modo próprio, as posições sociais, de gênero, de etnia e de cultura que cada criança integra (SARMENTO, 2004, p. 22).

Sarmento (2004) salienta que há traços distintivos das culturas da infância diferentes dos processos adultos, que necessitam ser reconhecidos e que a gramática dessas culturas exprime-se em três dimensões: a semântica, a sintaxe e a morfologia.

A Semântica é a construção de significados próprios, como o “era uma vez”, em que para uma criança não há um sentido temporal, significando o passado, e sim, sempre a vez que é contada. Ou seja, as crianças criam e recriam seus tempos com facilidade. A brincadeira começa e recomeça no outro dia do mesmo ponto sem interrupção (SARMENTO, 2004).

A Sintaxe aqui é diferente da gramática da língua portuguesa. As crianças não obedecem a uma lógica adulta em suas representações, misturando o real e o imaginário, o ser e o não ser (SARMENTO 2004).

A Morfologia, em que os elementos assumem formas diferentes para as crianças, por exemplo, uma simples régua pode não ser apenas uma régua, para uma criança pode ser um avião para brincar. (SARMENTO, 2004).

Sarmento (2004) nos apresenta também, além desses traços distintivos das culturas da infância, os quatro eixos estruturadores das culturas da infância: a Interactividade, a Ludicidade, a Fantasia do real e a Reiteração.

Em seguida, eles serão explicados um a um, conforme Sarmento (2004) descreve, e conforme o que outros pesquisadores têm escrito sobre esses eixos, também trazendo relatos das observações feitas na instituição.

5.2.1 Interactividade

A interactividade representa as relações interativas que as crianças estabelecem na sociedade, com os adultos, e principalmente com os pares infantis. Aqui, podemos incluir também suas relações escolares e familiares. As crianças vivem em um mundo heterogêneo, em contato com diversas realidades, com isso, elas aprendem com outras crianças nos espaços que compartilham, estabelecendo a cultura de pares.

Este eixo se realiza em dois planos: no plano sincrônico e no plano diacrônico. No plano sincrônico, as crianças deixam o seu legado quando crescem. Esse legado são brincadeiras que realizam com os mais novos ou que os mais novos observam e as reproduzem. No plano diacrônico, as crianças “partilham conhecimentos, rituais e jogos que vão sendo transmitidos de uma geração de crianças para a seguinte” (SARMENTO, 2004, p. 24).

Sobre a interactividade, Sarmento (2004, p. 21) descreve que as culturas expressam-se pelas “[...] dimensões relacionais” e “[...] constituem-se nas interações de pares e das crianças com os adultos, estruturando-se nessas relações formas e conteúdos representacionais distintos”.

A interactividade e a ludicidade não só constituem os eixos estruturadores das culturas infantis, como também os eixos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2010), e estão presentes em muitos documentos legais. Estes dois eixos constituem especificidades infantis, portanto, mais do que como direito, eles devem ser compreendidos e valorizados. Salientamos que a interactividade e a ludicidade se complementam, uma vez que a brincadeira não é algo inato, mas sim um elemento cultural, que precisa ser ensinado, aprendido e recriado.

Nessa perspectiva, é possível compreender que as crianças constroem seu conhecimento a partir das interações que constituem com outras pessoas e com o meio em que vivem. Com isso, suas brincadeiras acontecem através das relações do cotidiano.

Como foi dito, a interactividade e a ludicidade perpassam em diversos documentos legais, mostrando-se imprescindíveis às crianças, no entanto, na maioria das vezes, elas não são valorizadas e contempladas no contexto escolar, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental.

Durante algumas pesquisas feitas por nós na Educação Infantil, observamos que o adulto, na figura do professor é quem deve ajudar, estruturar e propiciar as brincadeiras, oferecendo objetos, jogos, brinquedos e fantasias, para a interação das crianças. No Ensino Fundamental, as crianças em sua maioria a fazem (a interação) por si só. Diferentemente dos pequenos, as interações das crianças do 4º e 5º ano são gerenciadas facilmente por eles mesmos. Mantendo suas atividades de pares e produzindo coletivamente uma série de grupos fortalecidos, em que assuntos sobre aceitação, sobre popularidade e sobre solidariedade estão presentes frequentemente.

As meninas do 4º e 5º ano da escola pesquisada geralmente ficavam juntas, em seus círculos, conversando e brincando. Algumas rodinhas eram fechadas e não permitiam a entrada de mais “amigas”, outros círculos já eram mais abertos, permitindo a entrada até de crianças mais novas que elas.

Silva (1999) considera que as identidades das pessoas são construídas em consideração com os pares em que se relacionam. Assim,

Por meio do processo de significação construímos nossa posição social, a identidade cultural e social de nosso grupo, e procuramos constituir as posições e as identidades de outros indivíduos e de outros grupos. Produzimos significados e sentidos que queremos que prevaleçam relativamente aos significados e aos sentidos de outros indivíduos e de outros grupos (SILVA, 1999, p. 21).

Outras meninas, assim que batia o sinal para iniciar o intervalo, iam direto para a quadra jogar futebol com os meninos. É válido lembrar que poucas meninas eram aceitas no jogo. Certo dia, duas meninas do 5º ano sentaram ao nosso lado e começaram a conversar. Perguntamos a elas:

- O que vocês fazem no intervalo?
Elas disseram:
- Ah, a gente come, brinca, pula corda, corre.
Eu perguntei:
- Vocês não brincam de futebol?
Elas responderam:

- Não! Eles não sabem brincar e a gente é ruim (risos). E eles ficam brigando com a gente.

Eu:

- Ah tá! (risos) (DIÁRIO DE CAMPO).

Watanabe (2017) após ter constatado que havia uma carência em compreender e integrar a interactividade como principal elemento fomentador da ludicidade, realizou uma pesquisa em que os sujeitos eram crianças da Educação Infantil, no grupo etário de quatro a cinco anos e 11 meses. Um de seus objetivos foi: aprofundar os conhecimentos acerca do eixo interactividade entre as crianças e seus pares infantis por meio de atividades com as crianças.

Para desenvolver tal investigação, a Watanabe (2017) fundamentou-se na Sociologia da Infância e utilizou como metodologia a investigação-ação recorrendo-se a atividades como: histórias tradicionais ou criadas, brincadeiras, fantoches, músicas e brinquedos construídos com as crianças da pesquisa.

Além do significativo avanço na pesquisa *com* crianças e não apenas *sobre* crianças, também destacou como resultado que através das amizades e dos relatos das crianças durante a pesquisa, a interactividade era vista como motivo de “alegria”, pois “de forma recorrente, as crianças expressavam que ter amigos ou ter com quem brincar era algo positivo, sinônimo de “felicidade, de alegria, de ser ou de estar feliz, de desejo, de sonho” (WATANABE, 2017, p. 109).

Por outro lado, ao longo da investigação, Watanabe (2016, p. 25) retrata que “a interactividade também era expressa pela ausência de amizades - associada como motivo de ‘tristeza’”, após perceber episódios em que algumas crianças relatavam que não tinham verdadeiros amigos na escola, o que as levavam a buscar ajuda e amparo com os adultos, para que solucionassem seus conflitos em relação às questões de falta de amizade.

As relações de amizade entre crianças permitem que elas partilhem, aprendam e (re)signifiquem conhecimentos e saberes. No que diz respeito às soluções de conflitos das crianças do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, no decorrer das observações, foi perceptível que elas mesmas tentam solucionar seus desentendimentos de forma amigável, ou através de negociações. Presenciamos uma situação em que, enquanto um grupo de crianças jogavam futebol, começou a surgir um desentendimento entre determinados meninos, pelo fato de um ter chutado a perna do outro. Ambos ficaram nervosos e começaram a discutir no meio

do jogo. Os colegas que também estavam jogando, vendo isso, pararam o jogo, entraram na discussão e um disse:

- Parem de brigar! Vamos resolver logo, sem briga, pra gente continuar jogando! (DIÁRIO DE CAMPO).

Outro complementou:

- É, isso aí, vamos resolver logo. Cada um pede desculpa pro outro e deem as mãos (DIÁRIO DE CAMPO).

Enquanto eles não fizeram as pazes, o jogo não continuou. Passados uns segundos, os meninos pediram desculpas um para o outro e com a aprovação dos colegas deram continuidade ao jogo.

Sobre as interações, Corsaro (2011, p. 218) descreve que elas são marcadas por “mudanças nas posições de grupos de amigos, proporcionando às crianças oportunidades de testar uma série de identidades sociais”. Com isso, em uma semana estão em um grupo, em outra semana estão em outro. Hoje, gostam de determinados tipos de música, amanhã, já não gostam mais e assim elas vão mudando seus gostos.

Amanda, uma criança do 5º ano, fazia parte de um grupinho de meninas que em todos os intervalos sentavam no mesmo lugar, conversavam, riam e compartilhavam seus lanches. Elas sentavam no chão, em roda, cerca de dois metros do banco em que eu era acostumada ficar. Durante umas três semanas a observamos nessa mesma situação em todos os intervalos. Um dia percebemos que Amanda não estava mais sentada naquele grupo, e sim com outro grupinho de meninas que gostavam de criar coreografias nos intervalos. Observamos que Amanda se juntou a elas por vários dias, e, assim que as meninas do grupo anterior sentavam juntas em roda, elas diziam dando altas risadas:

- Olha lá a Amanda, junto com aquelas outras. Ela nem sabe dançar, não sei pra que quer ficar ensaiando (DIÁRIO DE CAMPO).

As crianças do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental estão preocupadas com suas aparências, seus romances, e seus envolvimento em atividades secretas, fazendo com que essas questões marquem suas interações. Os meninos,

preocupam-se com sua popularidade, sua habilidade atlética, em ser durões. As meninas, com sua aparência física, suas habilidades sociais, seu bom desempenho nas tarefas.

As aparências e os romances são fortemente presentes no meio das falas das crianças maiores. Em meio às observações, hora ou outra escutávamos tanto as meninas quanto os meninos dizendo que um era namoradinho(a) do(a) outro(a), que um(a) era mais bonito(a) que o outro, que um(a) gostava do(a) outro(a). Essas conversas eram acompanhadas muitas vezes de risadinhas vergonhosas, alguns olhares entre meninos e meninas, enfim, não era nada declarado a público, mas era perceptível que por muitas vezes o “namorico” estava no ar.

Durante um dos intervalos entre as aulas, percebemos que havia um grupo aglomerado de crianças no cantinho da escola. Alguns estavam sentados, outros de pé olhando para baixo, apontando para o chão como se vissem algo. Ficamos um bom tempo olhando o aglomerado de longe, até que decidimos de maneira discreta ir ver o que era. Chegamos bem devagar e adentrando aos poucos à roda para ver mais de perto o porquê de todos olharem para o chão, vimos que as crianças do 5º ano estavam fazendo “slime”, também conhecida como “amoeba” ou “geleia” (um brinquedo em forma de massa gelatinosa, que pode ser modelada em vários formatos como se fosse uma geleia amolecida nas mãos).

Figura 11 – “Slime”.



Fonte: website "Google".⁷

Eles nos deixaram ficar ali, porém disseram para não contarmos para ninguém, pois eles não podiam levar aquelas coisas para a escola, e muito menos vender o produto para os alunos depois de feito. Ficamos ali com eles, quietinhos, vendo como faziam o "slime". Eles faziam muito barulho e estavam super empolgados com a produção do brinquedo.

Passados aproximadamente uns dez minutos, a diretora chegou para ver o que estava acontecendo. Alguém deve ter visto a aglomeração e contado a ela.

⁷ Referência: Google. Disponível em:

<<https://www.google.com/search?q=slime&sxsrf=ALeKk03MFWWTmum9JxVeUFNI5qDBUMDNnA:1595966943530&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwiJ6_eV4PDqAhVgLLkGHRL8CEUQ_AUoA3oECBMQBQ&biw=1366&bih=657>> Acesso em: 28 jul. 2020.

Muito irritada, ela mandou todos guardarem as coisas e disse que eles já sabiam que não podiam levar aquilo para a escola, muito menos comercializar lá dentro. Todos escutaram quietos, guardando as coisas. O sinal bateu, cada um foi para sua fila e nós ficamos um pouco mais para escrever no diário de campo o que havia acontecido.

As duas fotos a seguir mostram o aglomerado de crianças na produção do “slime”. Algumas em pé, outras, sentadas. Umas produziam, outras, só olhavam os produtos no chão sendo manuseados pelos produtores. As crianças estavam eufóricas para fazer o resultado, e pediam: “faz vermelho”, “faz azul”, “eu quero rosa”, “eu não quero a minha muito mole não, heim”, “a minha eu quero com glitter”.

Outras crianças ficavam admiradas com a produção, pois, pela expressão que faziam, nunca haviam visto um “slime” sendo produzido, pelo fato de sempre vir pronto, no potinho. Elas diziam: “nossa que legal”, “muito maneiro”. Algumas crianças até tentavam ajudar na produção, porém, logo era cortada pela criança que dava as ordens e que sabia o que era para ser feito em cada etapa.

Figura 12 – Produção de “slime”.



Fonte: Elaborada pela própria autora.

Figura 13 – Crianças conversando sobre a produção.



Fonte: Elaborada pela própria autora.

Certo dia havia uma roda de meninas do 4º ano, nos aproximamos para ver o que estavam fazendo. Estavam todas admiradas com um estojo de maquiagem que pertenciam a uma colega do grupo. Começaram a se maquiar, disputando para ver quem era a mais vaidosa entre elas e quem fazia a maquiagem mais bonita. Algumas delas tentavam até se parecer com suas mães e irmãs.

Durante a interação, uma dizia:

- Minha maquiagem é a mais bonita!
- Outra passando batom vermelho retrucou:
- Vou fazer minha maquiagem igual a que minha mãe faz pra sair no final de semana.

Outra disse:

- E eu vou passar a sombra nos olhos igual a da minha irmã mais velha. Ela arrasa! Quando eu crescer quero ser igual ela (DIÁRIO DE CAMPO).

A partir deste relato, nota-se a valorização da aparência por parte das meninas. Jorosky, Quadros e Moreira (2014) apontam que sempre houve uma preocupação com a aparência, porém, essa preocupação era mais por parte dos adultos, agora, essa mesma preocupação se estende também às crianças, mais intensamente às meninas.

Jorosky, Quadros e Moreira (2014, p. 65) dizem ainda que:

Esta preocupação que atinge fortemente as mulheres, especialmente as meninas, não pode ser entendida como algo peculiar e natural aos sujeitos femininos, mas sim, como parte de um sistema histórico, social e cultural estabelecido e difundido. A preocupação com o corpo e sua aparência é constada desde os primeiros anos de vida, principalmente em relação às meninas. Este aspecto é facilmente notado através do intenso crescimento do mercado de cosméticos voltado às meninas pequenas – esmaltes para unhas, sombras para os olhos, produtos diversos para os lábios e cabelos.

Algumas crianças gostam e são atraídas pelo mundo dos adultos. Elas se sentem “gente grande”, ainda mais quando são permitidas algumas situações que não é comum acontecer na escola, como ouvir música durante o intervalo.

As crianças do 5º ano puderam levar uma caixinha de som para ouvir música durante o intervalo. Aquilo foi inédito, pois elas nos contaram que sempre quiseram escutar as músicas que gostam no intervalo, mas nunca podiam. Certo dia, a diretora deixou que levassem. Ao observá-las, vimos que elas se portavam como adultos – a maneira de dançarem, de conversarem umas com as outras, pareciam até que estavam em uma “baladinha”. Os menores (1º, 2º e 3º ano) ficavam de longe olhando; os 5º ano e alguns alunos do 4º dançavam e conversavam. Foi um intervalo atípico, ao som de músicas sertanejas, funk e pagode.

Sobre as crianças e o mundo dos adultos, Sarmento (2004) esclarece que não é possível compreender as culturas da infância, separando-as das interações com o mundo adulto. Essas interações são contínuas e produtoras de formas e de maneiras do controle dos adultos sob as crianças “como se expressa na utilização pelos adultos de meios de configuração dos mundos específicos da criança, a partir

dos elementos característicos das culturas infantis. Isso é particularmente visível no domínio dos jogos e brinquedos” (SARMENTO 2004, p. 25).

Em muitas observações vimos também crianças do 4º e do 5º ano brincando com os menores de diversas brincadeiras. Pudemos ver isso de forma recorrente, pois as crianças sempre estavam juntas com seus pares, seja em seus grupos da mesma idade ou em idades misturadas.

O que mais gostavam eram passinhos de dança, de jogar futebol e de pular corda. Essas brincadeiras sempre estavam no repertório delas.

Figura 14 – Crianças e interações.



Fonte: Elaborada pela própria autora.

Durante as observações, era nítido que as crianças aprendiam com outras crianças e partilhavam seus conhecimentos entre si. Essas partilhas são necessárias para o entendimento do mundo e para o desenvolvimento do processo de crescimento das crianças. Sarmento (2004, p. 23,24) relata que “a convivência com seus pares, através da realização de atividades e rotinas, permite-lhes exorcizar medos, representar fantasias e cenas do cotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas”.

Figura 15 – Brincadeiras e interações.



Fonte: Elaborada pela própria autora.

Às vezes, as crianças faziam coisas escondidas que logo eram descobertas pelos adultos, mas eles gostavam de estar “em perigo”, pois para eles era divertido. Certo dia, uma criança pegou uma bola escondido. Essa bola ficava dentro de um quartinho que é usado para guardar os materiais do professor de Educação Física. Algumas crianças começaram a jogar com essa bola, e o inspetor percebeu que aquilo não era normal, pois a única bola que era permitida na escola era a que jogavam na quadra. O inspetor pegou a bola do grupo e as crianças começaram a reclamar. Foi uma discussão só! Depois de uns minutos, as crianças perceberam

que aquela discussão não iria levar a nada e foram para outro canto, brincar de outra coisa.

Vimos que a interactividade no Ensino Fundamental acontece e são vivenciadas de formas peculiares. As crianças estão a todo tempo interagindo e recriando culturas com seus pares, se expressando criativamente. Para compreender essas expressões, concordamos plenamente com Watanabe (2016, p. 24), quando ela diz que as crianças “mostraram que, quando buscamos escutá-las, enxergá-las, compreende-las e valorizá-las, elas têm muito a nos ensinar visto que elas são fonte do novo!”.

5.2.2 Ludicidade

O segundo eixo destacado por Sarmiento (2004) é a ludicidade. A ludicidade é um traço essencial das culturas infantis, pois a interação do brincar entre as crianças é um dos principais elementos dessa cultura.

Desde cedo, as crianças brincam e, conseqüentemente, aprendem brincando. De acordo com Scherer (2007), a ludicidade proporciona às crianças melhores condições de aprendizagem e de socialização.

Pelo brincar, as crianças compreendem e entronizam ideias, comportamentos, reflexões, atitudes. Os jogos, os brinquedos e a própria ação do brincar, em especial o brincar com os outros, constitui-se em fator responsável por inúmeras aprendizagens e importante suporte na construção das relações sociais (SCHERER, 2007 p. 112).

O brinquedo é um instrumento que acompanha as crianças em todas as fases de suas vidas. Assim, Sarmiento (2004, p. 26) diz que “o brinquedo e o brincar são também um fator fundamental na recriação do mundo e na produção das fantasias infantis”.

Com isso, é difícil pensar o mundo da criança sem brinquedos e sem brincadeiras. Através da ludicidade, as crianças recriam seus contextos, alimentam suas fantasias e sua imaginação. Para Silva (2014, p. 98) “brincar faz, todos o sabemos, parte da natureza das crianças e todas elas em tudo conseguem encontrar uma fórmula que lhes satisfaça o desejo indómito de o fazer”. É importante lembrar que, na pesquisa, quando falamos em ludicidade, estamos nos referindo tanto ao jogo quanto à brincadeira.

Muitos autores apresentam análises e justificativas em relação aos jogos e às brincadeiras. O jogo, o brinquedo e a brincadeira, não devem ser interpretados como sinônimos, pois eles possuem características distintas, que muitas vezes não percebemos.

Na visão de Brougère (1977), a brincadeira é livre, simbólica e tem um fim em si mesma, já o jogo tem regras preestabelecidas e relações complementares entre os jogadores, além de ter um objetivo: o resultado.

Para Lima (2008), as brincadeiras e os jogos são fundamentais no desenvolvimento das capacidades humanas das crianças. Para o autor (2008), quando as crianças jogam, brincam, dançam, desenvolvem suas capacidades de pensamento, memória, imaginação, atenção, concentração, movimento, linguagem, enfim, tudo isso colabora para seu desenvolvimento global.

Kishimoto (2011, p. 15), sinaliza que “tentar definir o jogo não é tarefa fácil”. Ao pensar na palavra “jogo”, cada um pode entendê-la de modo diferente, como: pensar em jogos políticos, jogos de crianças, de adultos ou animais, amarelinha, contar estórias, xadrez, futebol, dominó, brincar de “mamãe e filhinha”, adivinhas, quebra-cabeça, brincar na areia, enfim, há uma variedade de jogos que podem passar pela nossa cabeça. É preciso lembrar que, apesar de estes receberem a mesma denominação, têm suas especificidades e particularidades, que nem sempre são reconhecidas, como:

No faz de conta, há forte presença da situação imaginária; no jogo de xadrez, regras padronizadas permitem a movimentação das peças. Brincar na areia, sentir o prazer de fazê-la escorrer pelas mãos, encher e esvaziar copinhos com areia requer a satisfação da manipulação do objeto. Já a construção de um barquinho exige não só a representação mental do objeto a ser construído, mas também a habilidade manual para operacionalizá-lo (KISHIMOTO, 2011, p.15).

Questionamentos como: um tabuleiro com peões tem o mesmo significado quando usado para fins de brincadeira e quando usado como recurso de ensino, com a intenção de explicar os números? Um tabuleiro de xadrez, confeccionado com material nobre, exposto como objeto de decoração, tem o mesmo significado de jogo? Uma disputa entre profissionais, não por prazer ou por vontade, mas sim por obrigação, como um trabalho ou competição esportiva, pode chamar-se jogo? Enfim, são várias as perguntas norteadas acerca do significado de jogo, de brinquedo e de brincadeira.

Se uma atividade recreativa permite alcançar a vitória, podendo haver um ganhador e um perdedor, trata-se de jogo. O jogo tem seu final previsto, seja por tempo, por pontos, por tarefas cumpridas, enfim, o jogo busca um vencedor (MORAIS, 2007).

A característica marcante do jogo é a existência de regras, podendo ser explícitas, como na amarelinha ou no xadrez, ou regras implícitas, como na brincadeira do faz de conta, em que a menina se faz passar por uma mãe que cuida de sua filha, estas são regras internas e ocultas que conduzem a brincadeira (KISHIMOTO, 2011).

Todo jogo é contextualizado em determinado tempo e espaço, apresenta uma evolução regular, com começo, com meio e com final, e, se houver a necessidade de modificar as regras do jogo, ele deve ser interrompido e depois reiniciado. Lembrando que, se esta atividade não for voluntária, e sim imposta, ela deixa de ser jogo, mas, se for direcionada e conduzida de maneira adequada, pode favorecer momentos de cooperação, de confraternização, de participação e de integração, aliviando o cansaço físico e mental.

O brinquedo, ao contrário do jogo, possui uma relação íntima com a criança, seu uso não possui regras, é visto como uma atividade espontânea, com função autônoma. O brinquedo instiga a interpretação e a expressão de imagens, que lembram características da realidade e propõe um mundo imaginário à criança.

O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los (KISHIMOTO, 2011, p.21).

Enquanto objeto, o brinquedo é sempre suporte na brincadeira, é um estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil, assim como o brinquedo também pode assumir uma função lúdica ou educativa. Na função lúdica, proporciona diversão, prazer e até desprazer quando escolhido voluntariamente. Na função educativa, ensina coisas que completam o saber e os conhecimentos do indivíduo.

As crianças do 4º e 5º anos da escola pesquisada tinham alguns brinquedos educativos que seus professores deixavam com eles durante alguns intervalos para que exercitassem sua memória, seu raciocínio e, algumas das vezes, até seu lado

competitivo.

A brincadeira “é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica” (KISHIMOTO, 2011, p. 21). A principal diferença entre jogos e brincadeiras é que não há como vencer uma brincadeira, elas são mais livres, podendo ter ou não regras. Não é sempre que elas apresentam uma evolução regular, têm consequências imprevisíveis e não têm final pré-determinado; enquanto houver interesse por parte dos participantes, ela acontece (MORAIS, 2007).

Podemos dizer que a brincadeira é o lúdico em ação. Lorenzi (2002), citado por Moraes (2007, p. 16), enfatiza que: “ao estabelecer a diferença entre jogo e brincadeira há apenas uma pequena nuance: o jogo é uma brincadeira com regras e a brincadeira, um jogo sem regras. O jogo se origina do brincar ao mesmo tempo em que é o brincar”.

Existem alguns tipos de brincadeiras no meio escolar: as brincadeiras tradicionais infantis, as brincadeiras de faz de conta e as brincadeiras de construção. As brincadeiras tradicionais infantis têm a função de propagar a cultura infantil e de permitir o prazer do brincar. Estas brincadeiras foram transmitidas de geração em geração, como a amarelinha, o pião, as parlendas, entre outras. As brincadeiras de faz de conta, também conhecidas como simbólicas, de representação de papéis ou sociodramáticas, são as que mais evidenciam a imaginação. Imaginação esta que provém de experiências adquiridas anteriormente pelas crianças, através dos familiares e da sociedade. Já as brincadeiras de construção são importantes por enriquecerem a experiência social, por estimularem a criatividade e por desenvolverem habilidades da criança (KISHIMOTO, 2011).

Neste sentido, podemos entender a importância do jogo, do brinquedo e da brincadeira em todas as fases da vida, todas elas com seu grau de complexidade dependendo da idade do sujeito que pratica.

As brincadeiras que as crianças do 4º e 5º ano mais faziam na instituição pesquisada são: futebol (sempre em primeiro lugar. Todos os dias tem futebol na escola), bater cartas, pega-pega, “coca-cola”, pular corda, entre muitas outras. As crianças formam seus grupos pelos cantos da escola e começam a brincar. Cada grupo já tem o seu lugar e todos os dias elas estavam lá, em seus lugares “de sempre”, a famosa “panelinha”, muito comum entre os maiores. Cada “panelinha”

geralmente tinha seu líder, um aluno popular, que se destacava entre os demais, que tinha o poder e o controle nas relações com os pares.

Durante as brincadeiras, algumas crianças pequenas de outros anos iam se aproximando, para tentar entrar na brincadeira dos mais velhos. Na maioria das vezes, elas eram aceitas nos grupos, mas às vezes não eram tão bem-vindas. Era nítido que os maiores eram quem faziam as regras e as mudavam quando sentiam necessidade.

Lendo pesquisas sobre o eixo ludicidade na Educação Infantil e lembrando também o tempo que pesquisamos em instituições de Educação Infantil no período da Iniciação Científica, foi possível confirmar, através das observações realizadas no Ensino Fundamental, que a evolução das brincadeiras das crianças e os aspectos que caracterizam essas brincadeiras são distintas das dos pequenos.

Lima e Lima (2013) fizeram uma pesquisa em uma instituição de Educação Infantil, cujo objetivo era investigar o eixo ludicidade, presente nas culturas da infância. Usaram a Sociologia da Infância como referencial teórico para nortear a pesquisa, esta área do saber que trata a infância como categoria social e defende a existência de suas especificidades, que são diferentes das dos adultos.

Os resultados alcançados foram uma grande contribuição do eixo ludicidade para o desenvolvimento das crianças, em relação ao aprimoramento e à diversificação dos movimentos fundamentais (houve uma redução nos registros de quedas, escorregões, tropeços e trombos das crianças); a ampliação da cultura lúdica por parte das crianças (as crianças aprenderam brincadeiras novas e passaram a praticar tais brincadeiras não só na escola, como também em suas casas); o avanço na capacidade de organização dos pequenos (as crianças não conseguiam se posicionar em colunas e rodas, jogavam os brinquedos, se recusavam a guardar no final das brincadeiras. Gradativamente, pôde-se perceber que quanto mais elas tinham contato com os brinquedos, mais elas aprendiam a se organizar e evoluíam nesse aspecto); a qualidade das interações entre os pares; uma maior consciência das regras (esse era um ponto muito difícil, mas aos poucos as crianças foram aprendendo a brincar, contemplando as regras de forma explícita) e, também, grande satisfação e alegria na escola (no começo da pesquisa, algumas crianças se recusavam em fazer as atividades, após algumas intervenções elas começaram a se soltar e participar delas).

A partir do desenvolvimento de suas pesquisas, Lima e Lima (2013) defendem que é fundamental que as instituições de Educação Infantil criem tempos e espaços para que o brincar aconteça, e que os educadores das crianças pequenas compreendam que a cultura lúdica precisa ser expandida no meio escolar, assim como é preciso também ter um novo olhar às crianças, às suas realidades e às particularidades.

Entender as culturas da infância é imprescindível, pois elas viabilizam novos sentidos para a ação educativa, tornando-se um importante suporte para avanços qualitativos na educação e na revelação de saberes que acompanham historicamente a infância (LIMA; LIMA, 2013, p. 211).

Deste modo, a infância precisa ser vista como uma construção histórica, social e cultural, e não apenas como uma categoria natural ou um dado universal. (LIMA; LIMA, 2013).

A partir das observações na escola, fomos percebendo que as vivências das brincadeiras no contexto da Educação Infantil são distintas das vividas no contexto do Ensino Fundamental, especificamente em crianças do 4º e 5º anos. Nos maiores, há a prevalência muito mais das relações sociais do que a imaginação. Como os pequenos, os maiores têm um amplo arcabouço de jogos e de brincadeiras, porém, é perceptível que os mais velhos estão sempre “incrementando” algo para modificar o modo tradicional do jogo ou da brincadeira, de maneira que o mesmo fique mais profundo.

Outras peculiaridades percebidas nas crianças do Ensino Fundamental são que as brincadeiras realizadas por elas têm graus de complexidade de movimentos maiores que os da Educação Infantil, visto que elas têm um amplo conjunto de movimentos, avançados e refinados, que foram aprendidos ao longo dos anos. Seus movimentos são muito bem aprimorados, e com isso eles preferem as brincadeiras e os jogos mais “radicais”, que exigem maior complexidade em suas movimentações.

A figura a seguir mostra as crianças brincando de “coca-cola”, uma brincadeira muito utilizada por eles durante os intervalos observados. Nessa brincadeira, as crianças precisam tirar as outras da roda, de modo que ao final reste apenas uma. Para isso, fazem uma roda e de mãos dadas, com a palma da mão virada para cima elas batem uma na palma da mão da outra e começam a cantar o seguinte verso: “Coca-cola, Pepsi cola, se eu colar você descola?”. Quem cair com a

última palavra do verso dá um pulo tentando pisar no pé de alguém. Se a pessoa conseguir pisar no pé de algum colega, este sai da brincadeira; se não conseguir, ele escolhe outro colega para pular no pé de alguém até que consiga eliminar um participante. A criança que ficar por último é a vencedora.

As crianças se divertiam muito com essa brincadeira. Quem estava de fora olhando elas brincar, queria entrar e participar. Então, quando acabava uma rodada, quem quisesse poderia entrar e brincar também.

Figura 16 – Crianças brincando de “coca-cola”.



Fonte: Elaborada pela própria autora.

A capacidade de organização durante os jogos e as brincadeiras dos maiores também é uma peculiaridade nítida de se ver. Eles próprios vão se

organizando, negociando as regras, definindo os grupos, o espaço que será feita a brincadeira ou o jogo e, quando há a necessidade de alterar algo na estrutura, eles mesmos o fazem.

Durante alguns intervalos estivemos perto de alguns grupos em que havia crianças do 4º e do 5º anos, e algumas crianças menores de outras turmas. Essa mistura era muito comum, pois muitos eram irmãos, mas eram de salas diferentes, e os irmãos mais velhos acabam tendo de “cuidar” de seus irmãos mais novos durante o intervalo. Então, quando esses grupos se reuniam, decidiam o jogo ou a brincadeira, as regras e algo mais que precisasse ser definido (decisão tomada sempre pelos mais velhos). Os mais novos acatavam as decisões e seguiam o intervalo brincando e jogando.

Durante uma brincadeira de pular corda, os mais velhos adaptaram as regras para que os pequenos pudessem brincar junto a eles. A regra era “entrar” na corda já em movimento e começar a pular, porém os pequenos não conseguiam, então os maiores adaptaram a brincadeira fazendo com que, quando fosse a vez dos pequenos “entrarem” na corda, ela não precisaria já estar em movimento, e sim parada, para que pudessem começar a pular. Todos se divertiram muito e brincaram durante todo o intervalo.

Ao observarmos os mais velhos em seus jogos, era bem claro que eles tinham consciência das regras estabelecidas, visto que, quando alguém quebrava a regra ou tentava trapacear, logo era repreendido pelos colegas. Durante um intervalo, um grupo de seis meninos sentados no chão em círculo jogava “tazos” (esse jogo consiste em virar batendo com apenas uma das mãos abertas os tazos, que são fichas redondas de metal). As fichas contêm diversos personagens desenhados, que ficam viradas para baixo, assim, ninguém sabe qual personagem está em cada tazo virado. Um dos meninos do jogo tentou trapacear por algumas vezes, fazendo com que o tazo fosse virado com ajuda dos dedos, e não com a mão aberta. Vendo isso, seus colegas diziam:

- Você sabe que isso não vale, porque já falamos as regras no começo do jogo (DIÁRIO DE CAMPO).

O menino que estava tentando trapacear, vendo que seus colegas o repreendiam, ficou com vergonha, logo parou com a trapaça e começou a jogar como os outros.

Figura 17 – Tazo.



Fonte: Elaborada pela própria autora.

As crianças mais velhas conversavam durante e após o término dos jogos e das brincadeiras de maneira reflexiva, a respeito de seus aspectos simbólicos, o que foi bom, o que eles querem mudar na próxima vez que jogarem. Assim, a qualidade das interações entre os pares era cada vez mais leal, efetiva e concreta. Em sua obra *Sociologia da Infância*, Corsaro (2011, p. 216), diz que:

Os pré-adolescentes refletem sobre a natureza de suas brincadeiras e como elas se relacionam com seu presente e futuro. O exemplo também captura a intensidade da brincadeira de crianças que geralmente estão juntas e que se consideram o melhor amigo um do outro.

O estudioso segue, declarando também que

Os pré-adolescentes frequentemente demarcam lealdade a laços de amizade por meio da participação em rotinas compartilhadas. Essas rotinas são semelhantes à celebração geral de simplesmente brincar juntos [...] a própria natureza da participação nas rotinas força as crianças a pensarem sobre suas relações umas com as outras e sobre suas posições enquanto indivíduo participante de um grupo (CORSARO, 2011, p. 226).

A brincadeira não é uma atividade natural, que surge espontaneamente, ela é cultural, socialmente transmitida e aprendida. Assim, a brincadeira não é uma atividade inata. Lima e Lima (2013, p. 2013) descrevem que “é preciso que os educadores de crianças pequenas compreendam que a cultura lúdica infantil precisa ser expandida”. A partir das possibilidades e das vivências das crianças é que elas aprendem a brincar. Neste sentido, Brougère (1995, p. 97-98) descreve que

É preciso, efetivamente, romper com o mito da brincadeira natural. A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto da cultura. É preciso partir dos elementos que ela vai encontrar em seu ambiente imediato, em parte estruturado por seu meio, para se adaptar às suas capacidades. A brincadeira pressupõe aprendizagem social. Aprende-se a brincar.

O ambiente da instituição pesquisada não era muito grande. O pátio em que as crianças ficavam no período do intervalo tinha um tamanho razoável em relação ao número de crianças. No pátio, não havia nada além das mesas para as refeições e uma quadra ao lado para as crianças brincarem. Deste modo, elas sempre levavam algo para se divertirem durante o intervalo – algum brinquedo, algum objeto de montar, ou até mesmo atividades artísticas que estavam fazendo ou que já tinham feito em aula.

Durante uma observação, havia, no canto da quadra, um grupinho com cinco meninas do 5º ano. Elas conversavam enquanto lanchavam. Duas delas estavam pintando uma caixa de sapato e perguntamos:

- O que é isso meninas?

Elas responderam:

- Uma casinha da *Barbie*. Estamos pintando!

Eu disse:

- Que legal!

Elas continuaram:

- É! Vamos pegar clips e fazer de cabide e pintar cada lado da caixa de uma cor. Vimos em um canal do *YouTube* e vamos fazer igual.

Respondi:

- Muito massa! Vai ficar lindo! (DIÁRIO DE CAMPO).

Elas continuaram pintando. Ficamos sentados com elas até o final do intervalo, conversando sobre a casinha. Elas disseram que o meio como chegaram até essa casinha da *Barbie* foi um canal da internet do *YouTube*.

As mídias também influenciam muito em algumas decorações do espaço escolar (como podemos ver na próxima foto (tirada no dia da apresentação do grêmio), em que a sala de vídeo/biblioteca é decorada com um painel das princesas da Disney). Algumas brincadeiras, e interação das crianças, tendem fazer com que se tornem consumidoras por certas marcas de objetos, de brinquedos e de roupas. Mesmo que não seja possível a compra por certo produto, seu mundo imaginário é impregnado pela indústria cultural. Durante as observações, pudemos ver várias crianças com tênis, shorts, chinelos de personagens midiáticos, estojos, cadernos, entre outros objetos que levam certas marcas cobiçadas pelas crianças.

Figura 18 – Sala de vídeo/biblioteca.



Fonte: Elaborada pela própria autora.

Figura 19 – Materiais escolares.



Fonte: Elaborada pela própria autora.

Muitas vezes ouvimos algumas falas das crianças em meio aos corredores e também durante os intervalos, seja sobre alguma coisa relacionada à internet, ou até mesmo a alguns passinhos de dança, que os alunos do 4º e 5º ano dançavam em duplas.

A presença das mídias, são claramente vistas não só na escola em que realizamos a pesquisa, mas também em outras instituições. Constatamos isso através da investigação de Jucileny Bochorny (2012). Em diversos momentos, a pesquisadora (2012) notava as crianças conversando sobre filmes, novelas, desenhos e notícias dentro da sala de aula. As crianças comentavam e se posicionavam sobre o que assistiam.

As crianças da pesquisa de Bochorny (2012) não tinham muitos equipamentos tecnológicos, e os que tinham não eram de última geração. Pouquíssimas tinham acesso à internet, sendo assim, o que mais assistiam eram desenhos animados. Mesmo com essas limitações, os personagens de televisão, de filmes e de desenhos eram muito presentes no interior da escola, assim como pudemos observar no contexto de nossa instituição pesquisada.

A televisão, as mídias estão muito presentes no cotidiano das crianças e alimentam o universo simbólico delas. Atualmente, “a televisão é um meio de comunicação hegemônico na vida de crianças e que tem causado inúmeros questionamentos, quer na perspectiva de seus efeitos, quer com enfoque nos usos e gratificações” (BOCHORNY, 2012, p. 19). Sendo assim, é importante reconhecermos a relação que as crianças têm com as mídias, para compreendermos as possibilidades existentes para lidar com as mídias, pelas mídias e para as mídias na vida delas.

Acreditamos que as crianças são sujeitos sociais, que estão sujeitos à socialização da cultura adulta. Sujeitos capazes de reinterpretar o mundo em que vivem, e as pesquisas têm mostrado cada vez mais que as infâncias não são determinadas pelo social, e sim, que são construídas historicamente e culturalmente.

No dia seguinte, as meninas levaram a casinha novamente para continuar a pintura durante o intervalo. Elas pintavam com todo cuidado e dedicação. Durante a pintura iam nos contando detalhes de como seria o quarto, os móveis, as cores e tudo o mais.

Figura 20 – Meninas pintando a casinha da *Barbie*.



Fonte: Elaborada pela própria autora.

A partir das observações, foi possível ampliar os conhecimentos sobre o jogo e a brincadeira, pois, conforme as falas, os gestos e ações das crianças, conseguimos reconhecer suas especificidades, sua voz e seu processo. Com isso, concordamos com Lima e Lima (2013, p. 229), quando dizem que “é preciso investir na ampliação da cultura lúdica infantil, oferecendo condições que colaboram para o desenvolvimento das capacidades humanas dos aprendizes”. Os autores (2013, p. 229) salientaram ainda que, através do brincar,

A criança desenvolve vários conhecimentos, entre os quais se destacam as regras, as condutas, os costumes, os valores e os

conceitos, enfim, aprendizagens diversas que possibilitam o desenvolvimento nos aspectos sociais, motores, cognitivos, emocionais, e éticos, necessários para a construção da sua personalidade e para a participação no contexto social onde está inserida.

O brincar é umas das atividades sociais mais significativas, e essa atividade, não é exclusiva das crianças, pois também está na vida de adolescentes e de adultos. No entanto, “as crianças brincam contínua e abnegadamente. Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério” (SARMENTO, 2004, p. 25).

5.2.3 Fantasia do Real

Outro importante eixo das culturas da infância é a Fantasia do Real. Ela é a forma com que a criança atribui significado às coisas e expressa sua visão de mundo. Nas culturas infantis, o processo de imaginação do real é um modo de inteligibilidade, pois a criança é capaz de resistir frente à situações indesejáveis e dolorosas:

A estrela que transporta para o céu uma pessoa querida, a boneca com que se brinca no meio da desolação e do caos provocados pela guerra ou por um cataclismo natural, a narrativa imaginosa com que se explica um insucesso, uma falha ou até uma ofensa, integram este modo narrativo de estruturação não literal das condições de existência. É por isso que *fazer de conta* é processual, permite continuar o jogo da vida em condições aceitáveis para a criança (SARMENTO, 2004, p. 26-27).

A fantasia do real é a linguagem imaginativa da criança. Deste modo, Sarmento (2004) não considera apropriado usar a expressão “faz de conta”, pois quando a criança brinca ela está vivenciando verdadeiramente o que imagina, isto é, seus sentimentos e suas emoções são reais, por isso, o termo “fantasia do real”.

Sarmento (2013) entende que por muito tempo a infância esteve enquadrada ao silêncio e à obscuridade. A Sociologia da Infância ajudou significativamente no processo de resgate a esta infância. Com isso, entendemos que este resgate é um grande desafio, visto que as crianças e a infância estão presentes em todo o mundo, porém, são pouquíssimo entendidas em seus mundos.

Neste sentido, acreditamos que, deve-se descobrir as crianças pelas crianças. Para que isto ocorra, a infância deve ser estudada a partir de si mesma. Deste modo, para estudar as fantasias infantis, cabe ao pesquisador que se aproxime das crianças, pois, elas, as crianças, nos revelam muitas coisas a partir de suas próprias fantasias, permitindo-nos compreender “aquilo que a criança faz de si e aquilo que se faz dela, e não simplesmente aquilo que as instituições inventam para ela” (SIROTA, 2001, p. 28).

Assim, a imaginação infantil é um importante elemento para o entendimento da criança como sujeito social,

A fantasia representa uma das janelas pelas quais podemos enxergar a apropriação, ressignificação e produção cultural pelas crianças, de forma que a particularidade das expressões convida a um mergulho mais profundo dentro do universo infantil, deixando a simples contemplação para acompanhar em campo a construção dos roteiros (MOREIRA et al., 2014, p. 118).

Cabe destacar que não somente a imaginação infantil, como também a imaginação como propriedade humana está igualmente em constante formação e em evolução, conforme surgem as experiências e os desafios. Afinal, por mais que a vitalidade da imaginação seja mais ativa na infância, todos nós somos seres imaginativos: adultos e crianças.

Do ponto de vista biológico, a ação de ser movido por ficções ou de adotar outra identidade representa uma adaptabilidade. Dessa forma, “pode-se ouvir que uma criança fantasia determinado enredo ou utiliza de outra maneira um objeto porque não consegue realizar algo na realidade” (MOREIRA et al., 2014, p. 119).

Para o professor Paul L. Harris (2002), da Universidade de Harvard, a capacidade de imaginação que adentra a infância não é uma habituação ao erro, ou um período de irracionalidade em que o sujeito não compreende o mundo como ele realmente é, mas sim uma parte que integra o desenvolvimento da mente humana no decorrer da vida (HARRIS, 2002).

Harris (2002) declara que por meio da linguagem imaginativa um vínculo particular com o mundo é determinado, permitindo uma compreensão dos fenômenos que evolui a maneira com que ocorrem encontros com as culturas, com o social, com os elementos do universo em que vivemos, nos permitindo possibilidades, fantasias e utopias.

Neste sentido, as fantasias infantis não são fingimentos ou simples adaptações, e sim manifestações complexas que “permitem que as crianças participem de diálogos que vão muito além de seus horizontes imediatos e aprendam sobre todos os tipos de entidades reais, visíveis, invisíveis e metafísicas” (MOREIRA et al., 2014, p. 120).

De acordo com Harris (2005), a fantasia não se caracteriza como uma fase a ser superada, mas sim uma linguagem essencial para o ser humano, linguagem esta que é desenvolvida ao longo da vida. O pensamento imaginativo permite às crianças compreender os fenômenos de uma maneira peculiar.

Moreira (2014) considera como linguagem imaginativa a multiplicidade e a pluralidade do corpo, como: dançar, cantar, chorar, sorrir, silenciar, correr etc. A partir disso, entende-se que, expandir a experiência imaginativa não significa apenas desenvolver técnicas, mas desenvolver tempos e espaços primordiais para a imaginação, possibilitando experiências significativas e liberdade para as crianças.

Quando a criança brinca, ela experimenta e ressignifica papéis sociais, como os de pai, de mãe, de médico, de professor, de artista, de jogador, de motorista, entre outros personagens que fazem parte do seu mundo social (LIMA; LIMA, 2013). Os objetos que estão ao seu redor se transformam. Um cabo de vassoura se transforma em um cavalo, um estojo se transforma em um carrinho, uma régua se transforma em um avião.

Certa manhã, me arrumando para mais um dia de observação, decidi ir com meus óculos de grau e não com minhas lentes de contato como sempre costumava ir. Chegamos à escola, com o caderno de observação, passamos pela portaria cumprimentando os funcionários, como de costume. Faltavam poucos minutos para bater o sinal e as crianças saírem para o intervalo. Enquanto isso, nos sentamos no banquinho de sempre e começamos a folhear algumas páginas de caderno, em seguida colocamos a data.

O sinal bateu, as crianças começaram a sair de suas salas. Algumas já iam correndo para a quadra, outras sentavam com seus grupinhos em seus lugares de sempre, e o pátio ia enchendo de crianças.

Luiza sentou ao nosso lado no banco e disse:

- Oie, não te reconheci de óculos.
Respondi:

- Oi Luiza, tudo bem? Hoje eu vim de óculos, fiquei com preguiça de colocar as lentes de contato.

Luiza:

- Lentes de contato? O que é isso?

Eu:

- É uma lente que eu coloco dentro do meu olho, que me ajuda enxergar igual os óculos, só que ela é transparente e ninguém vê que eu estou com ela.

Luiza:

- Ah sim, entendi. Legal, eu não sabia que isso existia (DIÁRIO DE CAMPO).

Continuando a conversa, notamos que Luiza estava segurando uns fios azuis, e perguntamos:

- O que é isso na sua mão Luiza?

Luiza respondeu:

- Caiu da minha bolsa e eu vou fazer de cabelos para a minha boneca. Dá certinho olha.

Repondi:

- Que bacana! (DIÁRIO DE CAMPO).

Luiza segurava os fios azuis e os acariciava como quem penteava cabelos, afinal, aquilo não era mais simples fios azuis, havia se transformado em lindos cabelos para sua boneca. Perguntamos a ela se poderíamos tirar uma foto e ela prontamente disse que sim. Luiza segurou os fios, para que pudéssemos fotografar e depois pediu para ver como ficou a foto e mostramos a ela.

Figura 21 – Cabelos da boneca de Luiza.



Fonte: Elaborada pela própria autora.

Bateu o sinal, Luiza se despediu com um “até amanhã”. As crianças correram para suas filas e as professoras chegaram para buscá-las. Pátio vazio. Nos despedimos dos funcionários e fomos embora para casa.

Por meio das brincadeiras imaginativas ou das brincadeiras de papéis, a criança cria um contato com o mundo, com a cultura e com seus pares. A imaginação tem uma estreita relação com a ludicidade. Moreira (2014) relata que são necessários mais esforços para compreender a linguagem imaginativa das crianças e assim cooperar com seu desenvolvimento.

A imaginação possibilita outras alternativas para a realidade, as histórias podem ter outros finais, os cenários podem ser mais

fantásticos. Essas ditas “viagens” proporcionam emoções verdadeiras e a ampliação da compreensão da realidade causal. Os fatos são experimentados de uma maneira diferente, as cenas são reconstruídas no plano imaginativo, as imagens são re combinadas, seus significados são identificados e rendem importantes noções sobre os acontecimentos (MOREIRA, 2014, p. 62).

Moreira (2014) realizou um estudo que surgiu a partir de uma pesquisa-ação, realizada em duas instituições de Educação Infantil, que demonstraram que as linguagens imaginativas das crianças não eram bem compreendidas e valorizadas pelos adultos das instituições. A partir disso, em sua pesquisa com 170 crianças de três a seis anos, Moreira (2014) teve como objetivo principal a promoção de uma maior compreensão da linguagem imaginativa das crianças e uma produção de conhecimentos sobre a linguagem imaginativa infantil.

Utilizando a investigação-ação como metodologia e como principal referencial teórico, a Sociologia da Infância, que compreende a criança como um sujeito social ativo e os estudos de Paul L. Harris, entre os resultados Moreira (2014) destacou a produção de saberes sobre o imaginário infantil, a ampliação e a qualificação da experiência imaginativa das crianças participantes, o aumento do interesse das crianças por atividades de criação e de histórias, dentre outros resultados.

Corsaro (2011, p. 175) também realizou um estudo sobre a imaginação com os pequenos, e afirma que o estudo

Revelou muito sobre o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. Recentemente, pesquisadores analisaram os jogos de fantasia e sociodramáticos das crianças para obter melhor compreensão e valorização das culturas de pares infantis em si mesmas. É especialmente importante o trabalho que captura a natureza complexa improvisada do jogo de fantasia e documenta como as crianças abordam medos, preocupações e valores compartilhados em tais brincadeiras.

As crianças da Educação Infantil trazem diversas situações em suas fantasias e se interessam muito mais pelas atividades de criação e de contação de histórias do que as crianças estudadas do 4º e 5º ano. No que diz respeito à fantasia do real, as crianças estudadas vivenciam esse eixo, porém não tão intensamente quanto os pequenos, e, por isso, não é um eixo predominante no grupo pesquisado.

Enquanto os pequenos abordam fortemente suas preocupações, seus medos e suas alegrias em situações de fantasias, os maiores são um pouco mais realistas em certos acontecimentos. Alguns trazem, sim, situações imaginárias (um número bem pequeno de crianças), brincam com jogos de fantasia e têm a imaginação a florada, como descrevemos em alguns acontecimentos durante esta seção, porém, outros eixos compareceram muito mais durante esta pesquisa, do que a fantasia do real, como a ludicidade e a interação.

Certo dia, Lucas do 4º ano trouxe uma casinha para nos mostrar. No dia anterior, ele havia dito que queria mostrar algo e que no dia seguinte traria para a escola. Assim o fez. Trouxe a casinha que ele próprio construiu. Sentou ao nosso lado nas mesas que as crianças usam para comer a merenda e começou a mostrar os detalhes da casinha (que não eram poucos). Lucas disse que a casa era uma cópia do quarto de sua irmã com algumas coisas diferentes. Havia cama, penteadeira, guarda roupa, televisão, ar condicionado, espelho, abajur, as paredes eram pintadas, enfim, havia muitos detalhes.

As outras crianças, ao virem a casinha do Lucas, ficaram admiradas e começaram a se aproximar, dizendo: “- Nossa! Tem até ar condicionado”. Começaram a brincar no quarto, como se falassem com alguém lá dentro. Rapidamente improvisaram uma menina com uma tampinha de garrafa e a fizeram dormir na cama, bem como pentear os cabelos na penteadeira e tudo o mais. Foi uma diversão só!

Figura 22 – Casa do Lucas.



Fonte: Elaborada pela própria autora.

Em outra manhã de observação, estávamos sentados em um banco perto da quadra, vendo as crianças jogarem futebol, e Matheus veio correndo, ofegante, ao nosso encontro, gritando:

- Me ajuda, socorro! Socorro!
- Percebi que se tratava de uma fantasia e entrei nela dizendo:
- O que foi?
- Matheus:
- Elas me pegaram. Estou preso na prisão. Aqui é a prisão (sentado no banco). Agora tenho que ficar aqui.
- Perguntei a ele:
- Vixi, e agora? Como funciona?
- Matheus respondeu:
- Menino pega menina e menina pega menino (DIÁRIO DE CAMPO).

Naquele momento, sabíamos que não era uma prisão de verdade, mas isso era apenas um pequeno detalhe, pois havia emoção, tornando aquela situação como se fosse real. As crianças esperam alguém que as escute, que os pergunte, que demonstre interesse em suas histórias e fantasias, que aceitem brincar com elas.

É necessário entrarmos no mundo da fantasia e da imaginação das crianças, pois, assim, iremos contribuir para seu desenvolvimento e para a construção de suas culturas. A cada dia de observação, estávamos mais convencidos de que as crianças têm muito a nos ensinar, e nós, adultos, muito a aprender com elas.

5.2.4 Reiteração

A Reiteração, quarto e último eixo estruturador que vamos apresentar, é o tempo da criança. Este eixo se constitui em um tempo que é recursivo, ou seja, um tempo não linear em relação à lógica temporal adulta. O tempo da criança é “continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido” (SARMENTO, 2004, p. 28).

No tempo infantil, as crianças reinventam o tempo à medida de suas rotinas e de suas necessidades de interação, a partir de “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. 28).

Deste modo, a reiteração permite que as crianças recomecem a brincadeira de onde pararam. Assim, elas podem reinventar a utilidade dos objetos que usam em suas brincadeiras, como: hoje a criança fez da régua um avião, depois de alguns minutos ou horas essa mesma régua pode se tornar um carro, amanhã essa régua se tornará um pequeno cavalo e quantas outras invenções a criança quiser.

O tempo recursivo da infância tanto se exprime no plano sincrônico, com a contínua recriação das mesmas situações e rotinas, como no plano diacrônico, através da transmissão de brincadeiras, jogos e rituais das crianças mais velhas para as crianças mais novas, de modo continuado e incessante, permitindo que seja toda a infância que se reinventa e recria, começando tudo de novo (SARMENTO 2004, p. 29).

Portanto, as crianças iniciam e terminam suas brincadeiras quando querem e recomeçam do ponto que bem entenderem, sem perder o sentido da brincadeira, pois, para elas, não há linearidade na brincadeira, não existindo início, meio e fim de maneira rígida (LIMA; LIMA, 2013).

As brincadeiras entre as crianças, entretanto, nem sempre são livremente aceitas pelos que estão ao seu redor, que muitas vezes reprimem e silenciam as crianças em nome da disciplina ou do tempo que marca no relógio. Mesmo assim, elas buscam procurar alternativas e dão seu jeitinho para conseguirem brincar um pouco mais e fugirem do seu vilão: o relógio.

Deleuze (2007) traz uma reflexão sobre o tempo, que vai além do que estamos habituados em pensar. Ele afirma que a única subjetividade que podemos encontrar está no tempo não cronológico.

A subjetividade não é a nossa, é o tempo, quer dizer, a alma, ou o espírito, o virtual. O atual é sempre objetivo, mas o virtual é o subjetivo: primeiro era o afeto, o que sentimos no tempo; depois o próprio tempo, pura vitalidade que se desdobra em afetante e afetado, “a afecção em si por si” como definição do tempo (DELEUZE, 2007, p. 104).

A partir dessa reflexão, entendemos que o tempo não é apenas uma questão cronológica, e sim uma condição de experiência. Algumas antigas representações do tempo que comparecem em narrativas mitológicas, irão contribuir para melhor compreendermos sobre o assunto, a partir das palavras: Chronos, Kairós e Aiôn.

Chronos era o deus da ordem cronológica e simboliza o limite e a delimitação dos tempos (POHLMANN, 2006). Esse é o tempo do relógio, o que mais governa os adultos na sociedade capitalista, marcando seus compromissos, seus prazos, suas reuniões, se estão atrasados ou adiantados para os afazeres.

O Kairós, palavra também derivada do grego, significando o “tempo certo”, “decisão”. O Kairós complementa o Chronos, retratando a melhor oportunidade para agir (KOHAN, 2004).

O Aiôn, quer dizer: “sempre”. É um tempo não numerável, nem sucessivo, podendo ser a intensidade do tempo da vida humana. Essa palavra está relacionada ao jogo e à brincadeira, pois no fragmento 52 de Heráclito, Aiôn é uma criança que brinca. É um tempo medido pelo prazer.

As palavras descritas acima nos ajudam a refletir sobre o tempo, e a que mais marca a infância é o Chronos:

Pela presença do relógio para o cumprimento de tarefas, por meio da estrutura temporal da escola primária organizada à época, que foi se tornando mais complexa e assumindo diversas naturezas, a fim de enquadrar as crianças a determinadas atividades em determinados tempos (FURLAN; LIMA; LIMA, 2019, p. 87).

Podemos afirmar que o Chronos é quem condiciona e quem controla o tempo dos adultos, das crianças, das brincadeiras, das atividades pedagógicas, das socializações. Esta última, é tão importante tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, e não apenas aprender conteúdos, em que muitas vezes a criança é inserida “em um tempo determinado por certa periodização, um tempo das rotinas, um tempo das propostas e dos propósitos da educação” (LEITE, 2016, p. 23).

Durante as observações na instituição pesquisada, via-se que, muitas vezes, a brincadeira era sempre interrompida e determinada pelo tempo Chronos, e não pelo tempo necessário para que a atividade acontecesse com calma. Este fato levava as crianças sempre a dizerem: “corre, corre, antes que bate o sinal”.

Ao assumir a reiteração como eixo estruturador das culturas da infância, Sarmiento (2004, p. 28) considera o tempo da criança como um tempo rico em possibilidades, que pode ser reiniciado a qualquer momento, em que

Nesses fluxos estruturam-se e reestruturam-se as rotinas de ação, estabelecem os protocolos de comunicação, reforçam-se as regras ritualizadas das brincadeiras e jogos, adquire-se a competência da interação: trocam-se os pequenos segredos, decodificam-se os sinais cifrados da vida em grupo, estabelecem-se os pactos. E reinventa-se um tempo habitado à medida dessas rotinas e dessas necessidades da interação, um tempo continuado onde é possível encontrar o nexo entre ao passado da brincadeira que se repete e o futuro da descoberta que se incorpora de novo.

Furlan (2018) também pesquisou sobre o tempo, e assumiu como objeto de estudo em seu trabalho a reiteração e as nuances do tempo no contexto escolar. A sua pesquisa surgiu a partir das inquietações que a pesquisadora tinha em relação às diferentes formas da criança e do adulto virem o tempo no contexto educacional,

além da constatação (feita por meio de um levantamento bibliográfico) da ausência de produções sobre o eixo tempo (reiteração).

Através de uma etnografia feita com 49 crianças de três a quatro anos de idade em uma escola de Educação Infantil, Furlan (2018) objetivou aprofundar o conhecimento sobre o eixo das culturas da infância “reiteração” e sobre as concepções de tempo infantil das professoras investigadas, além de analisar as reações das crianças, frente a essas concepções.

Com o auxílio dos instrumentos metodológicos no campo pesquisado (observação, fotos, entrevistas, gravações de áudio e diário de campo), sendo que Furlan (2018, p. 41) conta que sua “principal técnica foi a observação”. Constatou, ainda, que o tempo que impera o contexto escolar é o tempo do relógio, o Chronos, porém, as crianças reagem a esse tempo escolar, cronológico, reinventando seus tempos, criando um novo entendimento de tempo, o Kaiónico, ou a reiteração, brincando com as horas do relógio, parando-as e retomando-as quando querem.

Sobre o tempo Kaiónico, Chisté (2015) realizou um rico trabalho sobre este tema e o definiu como um tempo infantil Kaiónico (junção dos termos Kairós e Aiôn), declarando que

Esse tempo não se define por uma linha contínua de movimentos sucessivos, mas acontece num movimento circular de repouso, lentidão e velocidades repletos de intensidades. É um tempo infantil, que enquanto Cronos segue os números, Kaion brinca com eles. É ainda um acaso, uma oportunidade, um acontecimento, lampejoso como um raio que prenuncia algo de inesperado, de imprevisível. Ele não pode ser medido, nem especificado [...]. É um tempo indefinido, é o melhor no instante presente, é a própria suspensão do tempo. Não é regular, nem homogêneo, nem pertence ao mundo dos relógios, das ampulhetas, ou a qualquer outro instrumento de medida tempo. É multiplicidade no movimento intenso, uma força infantil, desigual, sublime ocasião que só aparece desaparecendo (CHISTÉ, 2015, p. 127).

Essa definição é muito semelhante à definição de reiteração descrita por Sarmiento (2004), que explica a reiteração como um tempo que se repete, que recomeça e que se reinicia em todos os tempos e sentidos.

Segundo Chisté, Leite e Oliveira (2015), Kaión é o tempo oportuno para a experiência das crianças, pois as permitem atravessar o tempo do relógio, resistindo ao Chronos. Deixando de ser quantificado para ser intenso e consecutivo. “O tempo da criança é notoriamente diferente do Chronos (tempo que o adulto teve que

assumir) e que hoje, na contemporaneidade, é marcado pela pressa e pela aceleração” (FURLAN; LIMA; LIMA, 2019, p. 93).

Durante as observações, era visível que as crianças pequenas não se cansavam de brincar da mesma brincadeira, pois sempre reinventavam e criavam novas formas de interpretação, introduzindo novos elementos em suas brincadeiras. Quando o sinal batia, sempre escutávamos os pequenos dizerem: “mas já? Acabamos de chegar, Aí!” e a brincadeira era interrompida pelo bater do sinal. Corriam para as suas filas para esperar a professora chegar. Dependendo do que estavam brincando, eles continuavam de uma forma silenciosa, de forma que a professora não percebesse.

José, aluno do 3º ano, sempre usava um tempinho de seu intervalo para aguar a horta que fizera com o professor de Ciências. O acompanhamos algumas vezes e, enquanto ele molhava as plantas, nós conversávamos. Toda vez ele dizia:

- O tempo do intervalo é muito pouco, passa muito rápido, não dá nem para molhar as plantinhas direito.

Eu disse:

- Verdade, né, José. O que você acha que deveria mudar?

José respondeu:

- Eu acho que o tempo de brincar tinha que ser maior e o de estudar menos. Mas aqui é ao contrário, a gente estuda mais que brinca (DIÁRIO DE CAMPO).

Respondemos com risos e, adivinha? O sinal bateu. José se despediu e correu para sua fila, dizendo: “até amanhã”.

Figura 23 – José molhando a horta.



Fonte: Elaborada pela própria autora.

Os maiores já não gostavam de repetir tanto as brincadeiras, dizendo em seus grupos: “isso de novo não”, “ontem a gente já fez isso, vamos fazer outra coisa hoje”, “aaaah, não, vamos brincar de outra coisa hoje”. Eles não repetiam com frequência os jogos e as brincadeiras durante os intervalos, sempre estavam com algo novo, um objeto novo para mostrar para os seus grupos, uma moda nova.

A reiteração é importante no processo de comunicação entre os sujeitos, assim como no processo de aprendizagem e de desenvolvimento. Na reiteração, a criança tem uma experiência temporal específica, porém, é necessário que compreendamos mais sobre este eixo para qualificarmos nossa prática educativa.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos ao final do percurso desta pesquisa, tivemos muitas revelações no que diz respeito à produção das Culturas Infantis do Ensino Fundamental, especificamente com as crianças do 4º e do 5º ano. Com isso, ressaltamos que a observação participante, a escuta das falas das crianças e as relações estabelecidas com elas, foram essenciais, pois nos permitiram conhecer e compreender melhor suas culturas e interações.

A cada dia conseguíamos desvelar as culturas infantis produzidas pelas crianças do Ensino Fundamental: suas brincadeiras, suas fantasias, suas interações e seus tempos são peculiares, todavia, mesmo instituições educacionais não as tratando como tal, são crianças e compõem a categoria da infância.

A partir do levantamento de dissertações e de teses que fizemos, as quais nos ajudaram a traçar o caminho que iríamos percorrer, partimos do pressuposto de que a produção das culturas infantis são raramente estudadas no contexto do Ensino Fundamental, e que grande parte das pesquisas contemplam o contexto da Educação Infantil.

É importante lembrar, também, que para chegarmos até aqui foi fundamental que buscássemos contribuições que nos ajudassem, entre outras: discussões, leituras sobre a temática pesquisada, projetos de pesquisa e de extensão. Contribuições estas que nos acompanharam desde a graduação, durante a iniciação científica, e que nos instigou o interesse pelo tema dessa pesquisa.

Fundamentada na Sociologia da Infância, na pesquisa de natureza qualitativa e na etnografia, concluímos mais uma pesquisa *com* crianças e não apenas *sobre* crianças, com o objetivo de considerá-las em seus contextos, conhecendo e ouvindo-as, aprofundando cada vez mais nossos saberes sobre a produção de suas culturas, a partir do entendimento sobre a infância e a criança. É importante lembrar que o primeiro termo trata da categoria social do tipo geracional, e o segundo refere-se ao sujeito concreto que faz parte dessa categoria geracional.

Deste modo, apresentamos uma dissertação com relatos, histórias e brincadeiras que nos fizeram perceber quão vasto é o mundo das crianças e o quão importante é considerar suas produções e suas interações em toda a sua trajetória na infância, pois, na visão de muitos, a infância é uma etapa de vida individual e as crianças são sujeitos passivos, tábulas rasas, pautados pela negatividade. Elas são

seres que moldados a partir da transmissão de conhecimentos, de atitudes e de hábitos que vêm dos adultos, em especial, no Ensino Fundamental.

Em nossa pesquisa apresentamos a ideia de que a criança é um sujeito capaz e que cria modos e formas de estar, de interpretar e de entender a sociedade e o meio em que vive. Procuramos, então, evidenciar uma noção de criança que reproduz e faz sua leitura de mundo. Essa leitura é a do faz de conta, da cultura, do contexto a qual pertence, expressas em seus diálogos, suas observações e suas interpretações.

Dessa forma, podemos constatar que a hipótese de nossa pesquisa foi confirmada: 1) a partir das leituras de outras pesquisas que nos mostraram que a maior parte dos sujeitos pesquisados, no que diz respeito à produção de suas culturas, eram crianças entre quatro e oito anos de idade; 2) as culturas infantis compõem e perpassam as vivências das crianças no ambiente do Ensino Fundamental (anos iniciais), especificamente as que compõem as turmas do 4º e do 5º ano, e revelam uma riqueza de situações registradas. Essa constatação foi possível, também, a partir das observações e das coletas de dados realizadas na instituição escolar pesquisada.

A trajetória possibilitou que alcançássemos o nosso objetivo de ampliar e de aprofundar a base teórica da Sociologia da Infância e das Culturas da Infância, que pode ser vista nos capítulos produzidos nesse trabalho. Seções estas que foram descritas através de referenciais pertinentes e coerentes com o tema pesquisado.

Outro objetivo alcançado foi o de observar os momentos livres das crianças no ambiente escolar, visando à compreensão das manifestações das culturas infantis. As manifestações foram registradas em nosso diário de campo e também através de registros fotográficos. Para compreendê-las foi necessário aprender a ouvir cada dia mais as crianças e sermos tomados pelas formas de inteligibilidades delas, com destaque para a imaginação e para a ludicidade. Compreender a criança nas suas especificidades e estabelecer uma relação respeitosa e valorativa resultaram em dias inesquecíveis e enriquecedores.

Por fim, nosso último objetivo, que foi o de identificar como as Culturas da Infância compõem no Ensino Fundamental e como cada um dos eixos estruturadores das culturas da infância, trazidos por Sarmiento (2004), era vivenciado pelas crianças das turmas de 4º e de 5º ano. Para alcançarmos este objetivo, nos aprofundamos no estudo dos eixos estruturadores, com o intuito de

identificar cada um deles durante as observações. As vivências dos eixos nas turmas pesquisadas ocorrem de forma particular. A interação, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração estão presentes claramente nas turmas pesquisadas, e podemos confirmar isso na descrição do capítulo em que tratamos especificamente dos eixos.

No conjunto, constatamos que as crianças pesquisadas desenvolvem conceitos de amizades mais estáveis e refletem suas interações a partir das situações que ocorrem. Revelaram também que suas brincadeiras e seus jogos são muito mais complexos do que imaginávamos, pois não dão importância somente às regras e à estrutura, também não desenvolvem apenas certas habilidades físicas, comunicativas e cognitivas, mas usam as atividades lúdicas para discutir suas preocupações, seus sentimentos e suas incertezas.

No que diz respeito à fantasia do real, constatamos que diferentemente das crianças da Educação Infantil, as atividades de criação e de contação de histórias não se mostraram tão presentes. As crianças do Ensino Fundamental estudadas não vivenciam tão intensamente este eixo e, quando era vivenciado, envolvia um número pequeno de crianças. Portanto, ele não compareceu como eixo predominante. Elas revelaram, também, que não gostavam tanto de repetir as brincadeiras e sempre procuravam brincar ou jogar algo novo.

Durante toda trajetória desta pesquisa, pudemos conhecer ainda mais sobre as culturas do grupo geracional “infância”, levando-nos a ampliar nossa compreensão sobre as crianças de hoje, suas relações, seus grupos e singularidades. Vimos também que a vida das crianças está em constantes mudanças e que, conforme ocorrem as transformações nos diferentes contextos histórico-sociais, os significados de infância também se alteram.

Temos um caminho muito longo a percorrer no que diz respeito às pesquisas com crianças, suas culturas e suas experiências. Culturas estas que, muitas vezes, são ignoradas pelos adultos. É necessário confiar e acreditar mais nas crianças, ouvir suas experiências e pensamentos. É preciso “[...] não deplorar, não rir, não detestar, mas compreender” (BOURDIEU, 1997 apud DELGADO; MÜLLER, 2005, p. 176).

Ainda, a partir do que foi discutido nesta pesquisa, esperamos ter contribuído e instigado outros pesquisadores para a produção de saberes sobre a temática das Culturas Infantis com todas as crianças, e não especificamente na

Educação Infantil. Por último, cabe lembrar e insistir que ouvir, observar e partilhar experiências com as crianças é fundamental para a compreensão da produção de suas culturas, de suas autorias e de suas interpretações.

REFERÊNCIAS

- ALVES, A. J. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação**. Caderno de pesquisa, p. 53-61, São Paulo, 1991.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.
- AZEVEDO, O. M. Q. **Chegou a hora do recreio! Recreio: um espaço de construção de culturas da infância**. 2014. 93f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Minho, 2014.
- AZEVEDO, N. C. S. **Culturas lúdicas infantis na escola: entre a proibição e a criação**. 2016. 266f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2016.
- BARBOSA, M. C. S.; DELGADO, A. C. C.; TOMÁS, C. A. **Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos?**. Inter-Ação, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103-122, jan./abr. 2016.
- BOCHORNY, L. **Cultura lúdica e televisão: mediações no contexto escolar**. 2012. 157 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2012.
- BOURDIEU, P. (coord.). **A Miséria do mundo**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. São Paulo: Cortez, 1990.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas da Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. v. 1-3. Brasília, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010, 36p.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Parecer nº 11/10, de 07 de julho de 2010, homologado pelo despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 9/12/2010.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo. Cortez. 1995.
- BROUGÈRE, G. **A criança e a cultura lúdica**. São Paulo. Cortez. 1997.
- CHISTÉ, B. S. **Infância, imagens e vertigens**. São Paulo: Cultura Acadêmica- Editora Unesp, 2015.
- CHISTÉ, B. S; LEITE, C. D. P; OLIVEIRA, L. P. **Devir-criança da Matemática: experimentações em uma pesquisa com imagens e infâncias**. Bolema [online], vol.29, n.53, p.1141-1161. 2015.

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios**. Revista Portuguesa de Educação, Universidade do Minho, Braga, v.16, n.2, p. 221-236, 2003.

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

CLIFFORD, J. **Itinerarios transculturales**. Barcelona, Gedisa, 1999.

CORSARO, W. A. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORRÊA, M. L. **A infância, suas significações históricas e a escola brasileira**. Unirevista, v.1, n.2, abr. 2006.

DELEUZE, G. **A imagem tempo- Cinema 2**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DELGADO, A.C. C.; MÜLLER, F. **Em busca de metodologias investigativas com crianças e suas culturas**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, p.161-179, maio/ago. 2005.

DEMAUSE, L. **The history of childhood**. London, 1976.

DORNELLES, L. V; FERNANDES, N. **Estudos da criança e pesquisa com crianças: nuances luso-brasileiras acerca dos desafios éticos e metodológicos**. Currículo sem Fronteiras, v. 15, n. 1, p. 65-78, 2015.

DESPRET, V. **Leitura etnopsicológica do segredo**. Fractal Revista de Psicologia, 23(1), 73-92, 2011.

DURKHEIM, É. **Sociologia, educação e moral**. Lisboa, Rés-Editora Ltda, 1984.
ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTRICK, M. C. (org.). **Handbook of research on teaching**. New York: Macmillan, 1986.

ECKERT, C.; ROCHA, A. L. C. **Etnografia de rua: estudo de antropologia urbana**. Iluminuras, Porto Alegre, v. 3, n. 7, p. 1-22, 2003.

ESPIRIDÃO, R. M. V. B. **A criança e o lúdico na transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal**. 2015. 158f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

EXUPERY, A. S. **O pequeno príncipe**. Aquarelas do autor. 1ª Edição. São Paulo: Editora Escala - 2015.

FLANDRIN, J. L. **O sexo e o ocidente**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

FURLAN, S. A. **Mas eu acabei de começar?!**: a reiteração e as nuances do tempo no contexto escolar. 2018. 160f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2018.

FURLAN, S. A.; LIMA, J. M.; LIMA, M. C. **Culturas infantis**: a reiteração e as concepções de tempo na Educação Infantil. Rev. Zero-a-seis, v. 21, n. 39 p. 81-98| jan-jun, 2019.

GASKINS, S.; MILLER, P. J.; CORSARO, W. A. Theoretical and methodological perspectives in the interpretative study of children. In: W. A. Corsaro & P.J. Miller (Orgs.), **Interpretative approaches to children's socialization New Directions for Child Development**, nº 58 (pp. 5-24). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers, 1992.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T (orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v.35, n.2. p. 57-63, 1995.

GOLSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 5. ed. Campinas: Alínea, 2011.

HARRIS, P. L. **Penser à ce qui aurait pu arriver si... Enfance**. [s.l.], n. 3, p. 223-239, 2002.

HARRIS, P. L. **El funcionamiento de la imaginación**. 1. ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. **Theorizing Childhood**. Cambridge: Polity Press, 1998.

JAMES, A. **Giving voice to children's voices**: practices and problems, pitfalls and potentials. American Anthropologist, vol. 109, issue 2, p. 261-272, 2007.

JOROSKY, N. H.; QUADROS, M. C.; MOREIRA, M. F. S. **Corpo, gênero e beleza**: o que a educação infantil tem a ver com isso?. Colloquium Humanarum, Presidente Prudente, v. 11, n. 3, p.62-70, set/dez 2014.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo, Cortez, 2011.

KOHAN, W. O. **A infância da educação**: o conceito devir-criança. Educação Pública, CECIERJ, Biblioteca educação. 2004. Recuperado de <<<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0184.htm>>>

KOSMINSKY, E. V. **Pesquisas com crianças e jovens**: algumas reflexões teórico-metodológicas. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). Teoria e Prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

KUHLMANN, JR. M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto alegre: Mediação, 1998.

LEITE, C. D. P. **Infância, experiência e tempo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

LEITE, C. D. P. **Infância, tempo e imagem**: contornos para uma infância da educação. Teoria & Prática, Campinas, v. 34, n. 68, p.13-28, dez. 2016.

LIMA, J. M.; LIMA, M. R. C. **A importância do jogo na perspectiva das inteligências múltiplas**. NUANCES: estudos sobre educação – ano IX, v.09, nºs 9/10, jan./jun. e jul./dez. 2003.

LIMA, J. M. **O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

LIMA, J. M.; LIMA, M. R. C. **Corpo e movimento**: textos e contextos. Marília, SP. Editora M3T Tecnologia e Educação, 2008.

LIMA, J. M.; SILVA, J. D.; RABONI, P. C. A. (Org.). **Pesquisa em educação escolar**: percursos e perspectivas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. (Coleção PROPG Digital - Unesp). ISBN 9788579830945.

LIMA, J. M.; LIMA, M. R. C. **As Culturas Juvenis e a Cultura Corporal de Movimento**: em busca de interlocução. Revista Teias v. 13. n. 27. P. 219-241, jan./abr. 2012

LIMA, M. R. C.; LIMA, J. M. **A ludicidade como eixo das culturas da infância**. Rev. Interacções, n.27, p. 207-231, 2013.

LIMA, J. M.; MOREIRA, T. A.; LIMA, M. R. C. **A sociologia da infância e a Educação Infantil**: outro olhar para as crianças e suas culturas. Rev. Contrapontos, v. 14, n. 1, p. 95-110, 2014.

MAGNANI, J. G. C. **De perto e de dentro**: notas para uma etnografia urbana. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v.17, n.49, 2002.

MARCELLINO, N. C.; OLIVIER, G. G. F. **Sobre Dinossauros, Carteiras e Pássaros-lira**: Do lúdico na vida ao lúdico na escola. Rev. Motrivivência. Florianópolis, n.9, p. 118-135, dez. 1996.

MARCHI, R. C. **O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”**: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. Revista Portuguesa de Educação, v. 23, n.1, p. 183-202, 2010.

MARCONDES, K. H. B. **Continuidades e discontinuidades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto de nove anos**. 2012. 373f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.

MONTEIRO, A. C. L.; RAIMUNDO, M. P. B.; MARTINS, B. G. **A questão do sigilo em pesquisa e a construção dos nomes fictícios**. *Psicología, Conocimiento y Sociedad* - 9(2), 157-172, (noviembre 2019-abril 2020).

MORAIS, R. L. **A importância do lúdico na Educação Infantil**. *Dominium. Rev. Científica da faculdade de Natal – FAL*, v, n. 2, p.1-18, mai/ago, 2007.

MOREIRA, T. A. **Imaginação e protagonismo na Educação Infantil**: estreitando os vínculos entre adultos e crianças. 2014. 213 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2014.

MOREIRA, T. A.; LIMA, J. M.; LIMA, M. R. C.; WATANABE, D. **Imaginação e protagonismo na Educação Infantil**: construção de vínculos entre adultos e crianças. *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 11, n. 2, p.114-132, mai/ago, 2014.

MOTTA, F. M. N. **De crianças a alunos**: transformações sociais na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. 2010. 181f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

MÜLLER, F. **Infâncias nas vozes das crianças**: culturas infantis, trabalho e resistência. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 553-573, maio/ago. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. **O futuro da infância é o presente**. In: *Revista Educação. Cultura e Sociologia da Infância*. Editora Segmento. Disponível em: <www.revistaeducacao.com.br>.

MÜLLER, F.; HASSEN, M. N. A. **A infância pesquisada**. *Psicologia USP*, São Paulo, v.20, n. 3, p. 465-480, julho/setembro, 2009.

NASCIMENTO, C. T.; BRANCHER, V. R.; OLIVEIRA, V. F. **A construção social do conceito de infância**: uma tentativa de reconstrução historiográfica. *Florianópolis: Linhas*, v. 9, n. 1, p. 04-18, jan/jun. 2008.

NEVES, V. F. A. **Tensões contemporâneas no processo de passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**: um estudo de caso. 2010. 271f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

OLIVEIRA, A. **Algumas pistas (e armadilhas) na utilização da Etnografia na Educação**. *Ano* 16, n. 22, p. 163-183, 2013.

ORLANDI, L. A. **A brincadeira e as atividades formais de ensino no primeiro ano do ensino fundamental**: uma análise das manifestações das crianças de seis anos.

2013. 266f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2013.

OLIVEIRA, F. **Sociologia da Infância**. Rev. Sociologia. Disponível em: <<http://sociologiacienciaevida.uol.com.br/ESSO/Edicoes/17/artigo92128-2.asp>>. Acesso em: 09 jan. 2014.

PAULA, E. **Novos murmúrios sobre as metodologias de pesquisa com crianças pequenas**: desafios e rupturas. Contrapontos, v. 8, n.1, p.131-146 – Itajaí, 2008.

PAULA, E. M. A. T.; PELOSO, F. C. **Ensaio sobre algumas concepções de infância**: aproximações com o pensamento freiriano e o lugar da infância das classes populares. Rev. Teoria e Prática da Educação, v.11, n.2, p. 173-179, maio/ago. 2008.

PEÑARANDA, F. **Consideraciones epistemológicas de una opción hermenéutica para la etnografía**. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 2 (2), p. 167-189, 2004.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (orgs.) **As crianças – contextos e identidades**. Braga: Bezerra, 1997.

PIRES, F. F. **Roteiro sentimental para o trabalho de campo**. Cadernos de Campo, São Paulo, n.20, p. 143-148, 2011.

POHLMANN, A. R. **Intuições sobre o tempo na criação em artes visuais**. Revista do Centro de Educação- Ufsm, Santa Maria, v. 31, n. 2, p.1-5, jul. 2006.

POLLARD, A. **The social world of the primary school**. London: Cassel Education, 1985.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2ª Ed, Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PROUT, A. **The future of childhood**: towards the interdisciplinary study of children. Great Britain: RoutledgeFalmer. 167 p. 2005.

PROUT, A. **Reconsiderando a nova Sociologia da Infância**. Cadernos de Pesquisa, v. 40, n.141, p.729-750, set./dez. 2010.

QUINTEIRO, J. **Sobre a emergência de uma sociologia da infância**: contribuições para o debate. Perspectiva, Florianópolis, v.20, n. Especial, p. 137-162. Jul/dez. 2002.

QVORTRUP, J. **A infância enquanto categoria estrutural**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

RANIRO, C. **O final da Educação Infantil e o início do Ensino Fundamental**: a escola revelada por crianças e professoras. 2016. 257f. Tese (Doutorado em

Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2016.

RESENDE, V. A. D. L.; ROCHA, I. D. V. A. L. **Por que os professores podem e devem brincar?** UFU, Uberlândia, p. 1-6. 2008.

ROCHA, R. C. L. **História da infância:** reflexões acerca de algumas concepções correntes. Guarapuava, Paraná. Rev. Analecta, v.3, n. 2, p. 51-63. Jul/dez. 2002.

SALES, M. **Resenha:** DAMATTA, Roberto. Relativizando: uma introdução à antropologia social. Diálogos - Revista de Estudos Culturais e da Contemporaneidade. N. 9. P. 173-181. Maio/Junho – 2013 - ISSN: 2236-1499. UPE/Faceteg - Garanhuns - PE – Brasil.

SANDÍN ESTEBAN, P. P. **Pesquisa qualitativa em educação:** fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANTOS, B. S. **Uma cartografia simbólica das representações sociais:** prolegômenos a uma concepção pós-moderna do Direito. Revista Crítica das Ciências Sociais, Coimbra, n.24, p.139-172, março 1988.

SANTOS, M. A. M. **O encontro entre crianças e seus pares na escola:** entre visibilidades e possibilidades. 2009. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

SANTOS, L. A. T. **O brinquedo na educação infantil como promotor das culturas da infância e humanização.** 2010. 172 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2010.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: **As crianças contexto e identidades.** Braga: Universidade do Minho, 1997. p. 9-30.

SARMENTO, M. J. **As culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade.** In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Edições ASA, 2004.

SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e Miúdos:** perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Lisboa: Asa Editores S.A. 2004.

SARMENTO, M. J. **Gerações e alteridade:** interrogações a partir da sociologia da infância. Rev. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005.

SARMENTO, M. J. **Crianças:** educação, culturas e cidadania activa Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul. 2005.

SARMENTO, M. J. **Visibilidade social e estudo da infância**. In: Vasconcellos, Vera M. R.; Sarmento, Manuel Jacinto. (Orgs). *Infância (in) visível*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

SARMENTO, M. J. **Sociologia da Infância**: Correntes e Confluências. In: SARMENTO, M. J. e GOUVÊA, M. C. S. de (org.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis. Vozes (17-39). 2008.

SARMENTO, M. J. **A reinvenção do ofício de criança e de aluno**. Atos de pesquisa em educação - PPGE/ME FURB ISSN 1809-0354 v. 6, n. 3, p. 581-602, set/dez, 2011.

SARMENTO, M. J. **Infância contemporânea e Educação Infantil**: uma perspectiva a partir dos direitos da criança. M.A. SALMAZE & O. A. ALMEIDA (orgs.). *Primeira Infância no Século XXI: direito das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo*. Campo Grande: Editora Oeste/OMEP Brasil, 2013. p. 131-148.

SARMENTO, M. J. **A Sociologia da infância e a sociedade contemporânea**: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, Romilda Teodora; GARRANHANI, Marynelma Camargo. *Sociologia da infância e a formação de professores*. Curitiba: Champagnat, 2013.

SCHERER, M. R. **A globalização e a infância**: reflexos e reflexões nas falas das crianças. 2007. 164 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2007.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte. Autentica: 1999.

SILVA, E. A.; LIPPI, B. G.; ALBUQUERQUE, D. G.; MARTINS, J. C. J.; LIMA, J. M.; ALVES, M. R. L.; CASTRO, P. C. V.; FAVARETTO, S.; SOUZA, R.J.; GUTIERRES. F.T.R. **Literatura, jogo e arte**: Uma trajetória de formação e experiências. 2004.

SILVA, J. R. **A Brincadeira na Educação Infantil (3 a 5 anos)**: uma experiência de pesquisa e intervenção. 2012. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2012.

SILVA, A. N. **Infância e ludicidade**: o texto e o contexto. Rev. Investigar em Educação. N. 1, p. 97-105. 2014.

SILVA, V. A. **Participação e expressão das culturas infantis no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos**: possibilidade de escuta das crianças. 2014. 221f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

SILVA, J. N. **Manifestações de conteúdos televisivos nas culturas infantis e interpretações das professoras no contexto pré-escolar**. 2015. 181f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2017.

SIROTA, R. **Emergência de uma sociologia da infância**: evolução do objeto e do olhar. Cadernos de Pesquisa, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

SOARES, M. **Alfabetização no Brasil**. O Estado do conhecimento. Brasília: INEP/MEC, 1989.

SOUZA, A. P. V. **As Culturas infantis no espaço e tempo do recreio**: constituindo singularidade sobre a criança. 2009. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

SUTER, E. M. **Grupos focais em etnografia da comunicação**: Tópicos além da investigação da observação participante. The Qualitative Report [On-line serial], 5(1/2), 2000.

TOMÁS, C. **As culturas da infância na educação de infância**: um olhar a partir dos direitos da criança. Interacções, n. 32, p. 129 -144. 2014.

URIARTE, U. M. **O que é fazer etnografia para os antropólogos**. Revista do núcleo de antropologia urbana da USP, n.11, 2012.

VIÉGAS, L. S. **Reflexões sobre a pesquisa etnográfica em Psicologia e Educação**. Salvador, jan/junho 2007.

VELHO, G.; KUSCHNIR, K (orgs.). **Pesquisas urbanas**: desafios do trabalho antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

WATANABE, D.; MOREIRA, T. A.; LIMA, J. M.; LIMA, M. R. C. **A interactividade como fomentadora da ludicidade**: em busca de caminhos e sentidos na Educação Infantil. Colloquium Humanarum, Presidente Prudente, v. 13, n. 3, p.18-27 jul/set 2016.

WATANABE, D. **A interactividade como fomentadora da ludicidade**: tudo fica “típico” quando as crianças brincam na Educação Infantil. 2017. 156 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2017.

WOLCOTT, H. F. **The art of fieldwork**. Walnut Creek, CA: Altamira Press, 1995.

ANEXOS

ANEXO A. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ANEXO A. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “Culturas Infantis: investigações e descobertas com crianças no Ensino Fundamental”

Nome do (a) Pesquisador (a): Caroline Rodrigues Guedes

Nome do (a) Orientador (a): Márcia Regina Canhoto de Lima

1. **Natureza da pesquisa:** o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade investigar sobre as Culturas da Infância no Ensino Fundamental, especificamente no 4º e 5º anos.
2. **Participantes da pesquisa:** 80 crianças (número variável).
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que o (a) pesquisador (a) Caroline Rodrigues Guedes observe atividades dentro da instituição e recolha informações sobre o tema das Culturas da Infância.
4. **Sobre as entrevistas:** não haverá entrevistas.
5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas (especificar aqui possíveis riscos e desconfortos gerados durante a pesquisa). Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a importância da compreensão das Culturas da Infância, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir com a ampliação do tema, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

8. **Pagamento:** a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador: Carolline Rodrigues Guedes/Tel: (18) 98180-6834

Orientador: Prof. Dra. Márcia Regina Canhoto de Lima/Tel: (18) 99757-7931

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Andreia Cristiane Silva Wiezzel

Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526

E-mail cep@fct.unesp.br